

Enseñanza y diseño didáctico. Derivas de la experiencia en el aula universitaria en pospandemia

La creación de un texto codiseñado desde la perspectiva de la tecnología educativa



Claudia Rosana Kraft

Universidad Nacional del Comahue, Bariloche.

Paula Ramírez

Universidad Nacional del Comahue, Bariloche.

Resumen

El trabajo se enmarca en una línea de investigación acerca del uso de la tecnología educativa durante la formación docente con mirada *contemporánea* (Agamben, 2011). Forma parte del proyecto denominado “Desplazamientos de sentido en el campo de la didáctica. Hacia la creación de diseños didácticos lugarizados durante la formación docente desde el sur” de la Universidad Nacional del Comahue, Bariloche (UNCoBariloche). El propósito general de dicha investigación es la construcción de conocimiento didáctico en contextos singulares. La metodología remite a la investigación didáctica, donde todas las reflexiones se nutren de las prácticas docentes para plantear interrogantes y avanzar en las construcciones teóricas (Litwin, 1993). Presentamos el *rediseño* de la materia Didáctica General del Profesorado Universitario de Educación Física de la UNCoBariloche, en el contexto de la pospandemia, para focalizar una actividad áulica desde la Tecnología Educativa (TE). Como propuesta de una agenda de la didáctica articulada a los enunciados de la TE, recuperamos la resignificación de la *clase* y nos detenemos en la utilización del formato digital para la construcción de un texto *codiseñado* (Maggio, 2018). Junto con recuperar la relevancia de la escritura y la lectura en la formación y la vida de estudiantes y docentes, dicho ejercicio potencia la participación y el fortalecimiento de una comunidad de aprendizaje.

Palabras clave: contemporaneidad; enseñanza; tecnología educativa; codiseño; formación docente.

Teaching and Didactic Design. Derivatives of the experience in the university classroom in the postpandemic: the creation of a text co-designed from the perspective of educational technology

Abstract

The work is part of a line of research about the use of educational technology during a teaching training with a *contemporary look* (Agamben, 2011). It is a part of project

called “Sense displacement in the didactic field. Towards the creation of didactic designs located during teacher training from the south” at the Comahue National University, Bariloche (UNCoBariloche). The general purpose is the construction of didactic knowledge in singular context. The methodology refers us to didactic research, where all the reflections are derived from by teaching practice to pose questions and move forward with theoretical constructions (Litwin; 1993). We introduce the *redesign* of General Didactics subject of the University Physical Education teaching career at UNCoBariloche, in the context of the post- pandemic, to focus a classroom activity from Educational Technology (ET). As a purpose of a didactics agenda articulated to the statements of ET, we have recovered the resignification of the *class* and we pause to analyses the use of digital format for the construction of a *codesigned* text (Maggio, 2018). Together with recovering the relevance of reading and writing in both the training and life of students and teachers, such an exercise enhances participation and the empowerment of a learning community.

Keywords: contemporaneity; teaching; educational technology; codesign; teacher training.

Introducción

Este artículo se enmarca en el Proyecto de Investigación denominado “Desplazamientos de sentido en el campo de la didáctica. Hacia la creación de diseños didácticos lugarizados durante la formación docente desde el sur” (B257, 2023-2026), de la Universidad Nacional del Comahue, Bariloche (UNCoBariloche). El propósito general del proyecto es la construcción de conocimiento didáctico en contextos singulares, focalizando en el nivel de la Educación Superior. Una de las líneas de investigación, de la cual surge nuestro trabajo, se centra en el uso crítico de la Tecnología Educativa (TE) durante la formación docente. La TE como práctica social reclama un abordaje multidimensional propio del campo didáctico, con una mirada sobre el sentido de las propuestas de enseñanza que trasciende los dispositivos físicos. La metodología remite a la investigación didáctica, donde todas las reflexiones se nutren de las prácticas docentes para plantear interrogantes y para avanzar en las construcciones teóricas. De modo que la clase es el ámbito de elaboración de las hipótesis y su resignificación en un proceso continuo, donde las relaciones entre la práctica y la teoría no son solo principios de una construcción didáctica, sino que se transforman en su más coherente objeto de estudio (Litwin, 1993).

En este escrito partimos de los resultados del rediseño del aula de la materia Didáctica General del Profesorado en Educación Física de la UNCoBariloche, recuperando las nociones de *diseño* y *dispositivo didáctico* como categorías que potencian la construcción de conocimiento acerca de la enseñanza con perspectiva *lugarizada*.¹ Luego nos detenemos en la resignificación de la *clase* y el encuadre de trabajo híbrido de la materia. Finalmente presentamos una actividad áulica puntual que denominamos “¿Qué nos enciende y qué nos apaga de la enseñanza?”, donde se articulan la didáctica y la TE desde una agenda del campo didáctico en el presente. Entendemos que, en términos

¹ El neologismo *lugarizar*, acuñado por Arturo Escobar (2017), hace referencia a un contexto no solamente geográfico, sino a un lugar signado por la colonialidad, categoría que remite a la estructura transhistórica de la dominación. Implica articular la colonialidad global con proyectos con potencial para lo concreto y producir transformaciones, en conjunción con acciones locales de los movimientos sociales. Desde una mirada didáctica, el uso de esta categoría en su dimensión epistémica implica enfatizar la significación de una realidad para el sujeto y en los usos y valoraciones sociales, más que en el conocimiento como definiciones abstractas; atender al “lugar” da cuenta de la relación significativa con el conocimiento, sin dejar de problematizar las relaciones sociales en las que se inserta (Ramírez, 2020).

de una revisión de la agenda del campo didáctico, una agenda del presente requiere la consideración de experiencias singulares, las cuales a su vez permiten repensar las propuestas y experiencias propias de contextos diversos.

Destacamos la importancia de la estructura digital —tanto la plataforma como la normativa institucional— para la construcción de un *texto codiseñado*, a partir de los aportes de Maggio (2018) referidos a las propuestas de enseñanza codiseñadas. Estas permiten fortalecer la participación, el compromiso y el entusiasmo grupal de una comunidad de aprendizaje; a la vez, posibilitan recuperar la relevancia de la escritura y la lectura en las trayectorias de estudiantes y docentes.

El sentido de compartir el proceso de producción del *texto codiseñado* acerca de “lo que enciende y lo que apaga de la enseñanza” tiene varias aristas. Por un lado, lo pensamos como una deriva, entre otras, de la experiencia contemporánea en el aula universitaria recreada desde la perspectiva crítica que sostenemos en la cátedra, en diálogo con los aportes de otros campos de conocimiento. Entendemos con Giorgio Agamben que la *contemporaneidad* es una singular relación con el propio tiempo, que adhiere a él y, a la vez, toma distancia; más precisamente, es aquella relación con el tiempo que adhiere a él a través de un desfase y un anacronismo. Como plantea el autor, aquellos que coinciden demasiado plenamente con la época, que encajan en cada punto perfectamente con ella, no son contemporáneos porque, justamente por ello, no logran verla, no pueden tener fija la mirada sobre ella (2011: 18-19).

Asimismo, nos interesa plantear lo indispensable que resulta para la enseñanza la intencionalidad de conocer a les² estudiantes, sus saberes, deseos, intereses, pensamientos y habilidades, en un momento histórico de cambio cultural a nivel global como el que estamos transitando.

En términos generales, el propósito de esta publicación es compartir lo que puede emerger en el cotidiano del aula cuando atendemos al papel de la universidad hoy: su finalidad trasciende la reproducción de conocimiento y apunta a su producción para la resolución de problemáticas de la sociedad toda, tendiendo a una mayor convivencialidad.

Un encuadre de trabajo para la enseñanza de la didáctica general. El diseño como construcción colectiva

Desde la cátedra, partimos de entender la didáctica general como un campo de conocimiento dedicado a la organización y reflexión acerca de la enseñanza en el ámbito de las prácticas escolares para promover los aprendizajes de les estudiantes (Programa Didáctica General, UNCoBariloche, 2024). Plantear que la enseñanza refiere a la resolución de problemas relacionados con la circulación de conocimientos en el aula resulta una invitación a pensar cómo proponer experiencias de enseñanza que valgan la pena de ser vividas por estudiantes y docentes. ¿Cómo crear un *diseño* de cátedra que irrumpa significativamente en las trayectorias de les estudiantes? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de un *dispositivo otro de enseñanza*?³ A su vez, estas enunciaciones y preguntas están atravesadas por un interrogante que es al mismo tiempo una

² En la escritura de este ensayo optamos por la utilización de la “e” para hacer referencia a la consideración de todas las voces desde una lógica no patriarcal y problematizar sentidos implícitos en el uso del lenguaje, como parte del trabajo colectivo que supone una perspectiva crítica.

³ Con *dispositivo otro de enseñanza* hacemos referencia a propuestas didácticas basadas en relaciones de igualdad como punto de partida.

advertencia: ¿podemos seguir enseñando como lo veníamos haciendo antes de la Pandemia por COVID-19?

Desde miradas críticas que cuestionan y a la vez proponen, la categoría de *dispositivo*⁴ puesta en relación con la categoría de *diseño*⁵ potencia la creación de propuestas didácticas con un sentido transformador. Mediante los dispositivos, se construye el mundo y las subjetividades, se habilitan determinadas experiencias y las interpretaciones, por cierto, jerarquizadas, acerca de esas experiencias. La noción de *diseño* supone una reflexión acerca de “lo que se puede hacer y lo que puede ser”, y nos interpela acerca de cómo diseñar dispositivos didácticos lugarizados.

Cuando hablamos de *diseño* hacemos referencia a una práctica social y política. Esta es una estrategia de intervención, una disposición para pensar y, de esta manera, recuperar la potencia creativa de toda la comunidad institucional (Brown, 2016). De manera que las premisas del diseño didáctico de la cátedra condensan las consideraciones teórico-metodológicas en conexión con aportes conceptuales recuperados de las teorías críticas periféricas que brindan la densidad epistémica que requiere una propuesta pedagógico-didáctica transformadora (Ramírez, 2020). En síntesis, dichas premisas son las siguientes: intercultural crítica, lugarizada, artesanal, abierta, centrada en la experiencia, relacional, narrativizada y política. Dichas premisas para un *diseño didáctico otro* no se refieren a unas indicaciones metodológicas fijas a ser aplicadas linealmente, sino que constituyen características orientadoras del diseño, útiles para repensar continuamente los qué, para qué, cómo y con quién de la enseñanza. Lejos de ser una prescripción más dentro de los parámetros de la didáctica clásica, dicho diseño constituye una herramienta para generar experiencias de enseñanza y aprendizaje desde otro marco.

Considerado una construcción colectiva, cada año este diseño se va ampliando de modo que crezcan las posibilidades de aprendizaje de todes y cada uno de les estudiantes. Eso es posible a partir de la reconsideración constante de las prácticas y de las condiciones de posibilidad de la enseñanza en general y de la materia en particular. Con el regreso a la presencialidad plena en 2022, el aula virtual se incorpora al encuadre didáctico de la materia por su potencialidad para aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje durante la formación docente. En ese sentido se trata de construir una presencialidad nueva, sostenida en una propuesta bimodal e híbrida que recupera y profundiza críticamente las experiencias transitadas durante la pandemia. Entendemos que, en el presente, la tecnología constituye una dimensión y una herramienta que es parte de la agenda didáctica; no es un fundamento para la enseñanza, trasciende la cuestión técnica y es fundamentalmente política (Kraft y Ramírez, 2022). A la vez, nos interpela fuertemente: ¿dónde radica la politicidad de la TE y cuáles son sus efectos? ¿Qué tipo de conocimiento produce? ¿Qué historia nos impone o nos habilita, y con qué consecuencias? ¿Cómo hacer para no renunciar a la potencia de la TE y abordarla críticamente en la clase?

⁴ La categoría filosófica de *dispositivo* se utiliza en el sentido en que Foucault (1980) definió la función estratégica del mismo por su capacidad para enlazar elementos heterogéneos y analizar de qué manera los resultados de su interrelación producen estructuras de poder, conocimiento y subjetividad en una formación histórica determinada. Recreada en términos didácticos, se trata de pensar en dispositivos que habiliten una formación docente productora de itinerarios y trayectorias educativas críticas a los procesos de alienación y homogeneización pasados y presentes y, al mismo tiempo, que sean productores de experiencias alternativas. Esta doble producción conlleva el intento por revertir las relaciones moderno-coloniales que guardan dentro de sí los procesos de enseñanza y aprendizaje.

⁵ Desde la perspectiva de la geopolítica del conocimiento y de la crítica del eurocentrismo del diseño, es decir, con una lectura alejada de la orientación tecnocrática centrada en el mercado y sin un cuestionamiento a su naturaleza capitalista, Escobar contribuye a la redefinición del diseño desde el punto de vista político-ontológico, como: un medio para pensar en, y contribuir a, la transición de la hegemonía de la ontología moderna de un solo mundo a un pluriverso de configuraciones sionaturales. En este contexto los diseños para el pluriverso se convierten en una herramienta para reimaginar y reconstruir mundos locales (2017: 67).

De modo que, en la presencialidad plena y como parte del proceso iniciado en la pandemia, el uso de TE en el diseño intercultural y accesible, de inclusión sin exclusión, situado y localizado que venimos llevando a cabo, implica una nueva alteración de las condiciones de trabajo: requiere repensar nuevamente *la clase*. La clase como ensamble de las instancias presencial y virtual nos permite favorecer la participación activa por parte de los estudiantes en la construcción de sus propios conocimientos y en la incorporación de la tecnología digital como contenido didáctico.

En esta experiencia, *la clase* es el espacio de *co-creación* en donde la polifonía tiene lugar a partir del encuentro de múltiples voces que, además de ser escuchadas, contribuyen a la “construcción de un conocimiento original” (Maggio, 2018: 155), siendo los estudiantes partícipes activos en la creación y dirección de su propio aprendizaje. En coherencia con ello, la clase supone atender al cambio cultural en el cual estamos inmersos a partir del impacto de las nuevas tecnologías, y orientada a que la acción pedagógica refleje las transformaciones actuales sin perder sentido crítico. Por ello, la clase es más interactiva, participativa e inclusiva con la puesta en valor de las contribuciones de los estudiantes y donde la tecnología permite mejorar la experiencia. La incorporación de la TE como dimensión didáctica y de contenido remite a la creación de condiciones de posibilidad para la construcción de conocimiento y a su ampliación en términos de derechos.

Es a partir de las modalidades híbrida y bimodal que encontramos la posibilidad de combinar la enseñanza presencial y virtual, lo cual permite favorecer la participación activa por parte de los estudiantes en la construcción de sus propios conocimientos a la par de la incorporación de la tecnología en su aprendizaje. En ningún caso se trata de dar únicamente información sino de invitar al cuerpo a entrar, a partir de lo sensorial, lo emocional y perceptivo, dar lugar a aquello que nos interpela, que propicia la pregunta y valora el miramiento, es decir el ver al otro en su diferencia. Habitamos el aula como espacio *complejo* en el cual conviven orden y desorden, determinismos y azares, y donde emerge la incertidumbre (Morin, 2004). El aula como un tejido de acciones, interacciones, eventos, es un espacio-tiempo de conversación, donde circula la palabra alojando diversas lenguas y géneros discursivos y objetos; deviene un lugar de desplazamientos de sentidos desde una didáctica clásica a una didáctica crítica.

Trayectorias y registros co-diseñados

El conocimiento didáctico aporta un saber reflexivo, atendiendo a las creencias y supuestos de los estudiantes, en diálogo entre la teoría y la práctica de enseñanza con un criterio de autonomía y complejidad creciente. Como cátedra este es nuestro punto de partida para pensar la construcción de las *trayectorias* estudiantiles, para que estas sean continuas y completas. Es por esto que abordamos durante toda la cursada la perspectiva de las trayectorias (Terigi, 2010) a partir de hacer a los estudiantes partícipes del diseño de las mismas, denominando a este recorrido *trayectorias codiseñadas* (Kraft, 2023). Con *trayectorias codiseñadas* hacemos referencia al diálogo entre la perspectiva de las trayectorias propuesta por Terigi (2010) y el codiseño de la enseñanza (Maggio, 2018). Como categoría construida en ese diálogo posibilita la consideración del aprendizaje de los estudiantes, en tanto apunta a reconocer y valorar las trayectorias individuales; nos permite y les permite a los estudiantes identificar sus aprendizajes y atender a cómo se realiza ese proceso. Terigi (2010) invita a pensar ese recorrido de los estudiantes, que no es único, que está signado por las experiencias, los contextos y ritmos propios. Este enfoque permite visibilizar la individualidad y la diversidad poniendo en tensión la monocromía que muchas veces el sistema educativo marca. En cuanto a la propuesta del *co-diseño* (Maggio, 2018), permite a los estudiantes un papel activo que aumenta el compromiso y la motivación. Al sentirse parte del proceso de enseñanza, logran desarrollar una mayor responsabilidad sobre su aprendizaje. Si

tenemos en cuenta que recibimos en nuestras aulas a quienes serán docentes, consideramos importante que puedan vivir estas experiencias y documentarlas.

La documentación de nuestras propias prácticas ha sido objeto de investigación y resignificación desde el retorno a la presencialidad, dando lugar a la participación activa por parte de los estudiantes en lo que hemos dado en llamar *registros co-diseñados*. Dichos registros son muy valorados por quienes intervienen de diferentes formas incorporando fotos, videos e hipervínculos que abren a la profundización de temáticas específicas, además del registro escrito.

Es así que como cátedra nos desafiamos a ir más allá y pensar, en términos de Maggio (2018), a partir del *co-diseño* que busca generar el deseo de estar ahí en quienes participan de la experiencia; en quienes no participan, se propicia la curiosidad y el deseo de participar. Es por eso que hablar de trayectorias co-diseñadas nos lleva como docentes a pensar juntas en diferentes estrategias durante y después de las clases que convoquen a los estudiantes a involucrarse en sus propios procesos de aprendizaje. Para esto, en esta instancia, utilizamos planillas en las cuales junto a los estudiantes vamos realizando un seguimiento en conjunto sobre sus trabajos y asistencias. Este seguimiento no es un mero intento de control, sino que les posibilita ser tan responsables como los docentes en atender al proceso, al saber por dónde y a dónde ir. Estas planillas son las hojas de ruta que van acompañando el camino en el proceso de aprendizaje, sistematizado en forma compartida. También, coeditan los *registros de clase* junto a los docentes, posibilitando que la voz circule en forma de red y ya no unilateralmente a la manera de una mera transmisión. Para esto deben comprometerse no solo en registrar qué sucede en la clase, sino en animarse a trabajar con los docentes a cargo de la edición codo a codo para sumar aportes que sean lo suficientemente significativos, de modo que sus compañeros comprendan lo que sucedió allí. Dichos registros no reemplazan la instancia presencial de la clase (que es irremplazable), pero tal como han mencionado varios estudiantes, ayudan a organizar lo que pasó; volver sobre el registro les permite profundizar luego en las lecturas de la bibliografía y tramitar dudas que fueron quedando y/o generar nuevas para el siguiente encuentro. Tal como plantea Gilles Ferry (1993) solo hay formación cuando uno tiene tiempo y espacio para el trabajo sobre sí mismo; reflexionar es, desde esta perspectiva, reflejar y tratar de comprender.

El texto que se termina conformando en la escritura colectiva confluye en otro en el que varios lenguajes entran en juego. Es decir, en el nuevo texto no solo aparece la palabra escrita, sino que también aparecen las imágenes, los audios, los videos, los hipervínculos, abriendo nuevas puertas que amplían lo que pasa en la clase. Es por eso que decimos que no responden a lo que sucede en la clase, sino que la extienden en la composición de un *montaje*⁶ que tiene sentido; un archivo como conjunto heterogéneo de elementos en coexistencia y conexión, desde donde surgen narrativas nuevas.

Diarios de ruta

Por otro lado, el co-diseño de las trayectorias también se genera a partir de la escritura de los *diarios de ruta* de cada estudiante, los cuales tienen miradas periódicas por parte del equipo de cátedra invitándoles a seguir profundizando sus procesos metacognitivos. Dichos diarios de ruta son construidos semanalmente en la plataforma virtual institucional (PEDCo) y compartidos en el foro, la cual permite a los estudiantes no solo

⁶ Incorporamos la noción de *montaje* como alternativa metodológica que posibilita construcciones interpretativas de los acontecimientos históricos que no estén guiados por un modo predestinado de entender la historia. Dicha alternativa metodológica utilizada por Aby Warburg (1866-1929) en su *Atlas Mnemosyne* nos resulta muy sugerente para pensar en la confección de textos codiseñados, y es una línea de estudio incipiente en la investigación que estamos llevando a cabo.

tener un diálogo fluido con las docentes, sino que también brinda la posibilidad a sus compañeros de realizar aportes, enriquecerse a partir de esa interacción. Las tramas que se van tejiendo en cada diario les permiten a los estudiantes tener conocimiento, regulación y control consciente y deliberado de la actividad cognoscitiva (Brown, 1980). En la plataforma institucional, los estudiantes construyen colectivamente sus trayectorias a partir de la administración de los tiempos, ya que las propuestas son pensadas con tiempos flexibles pero dicha flexibilidad no es considerada desde una postura de *laissez faire*, sino que es pensada desde esa búsqueda de autonomía que se va construyendo día a día a partir del encuentro con otros y que permite que todos crezcan y se enriquezcan en ese intercambio.

Es preciso también decir que en la PEDCo se llevan adelante otros intercambios e interacciones que permiten a los estudiantes navegar por propuestas vinculadas al cine, a la escritura de ensayos, lectura y fichaje de libros, construcciones colectivas de conocimiento que les hacen migrar de esa plataforma hacia otras, que les/nos desafían constantemente a repensar lo que implica enseñar Didáctica General en el Centro Regional Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue en el siglo XXI.

Pensar la nueva agenda de la didáctica nos invita a ese cambio paradigmático en la enseñanza donde el estudiantado se pone en “modo activo”, se promueve un pensamiento crítico y la creatividad toma lugar. Desde lo planteado por Éric Sadin (2024) podemos dar cuenta de la necesidad de reconocer la vida técnica que nos rodea, que nos corre del lugar de meros espectadores de la realidad que nos rodea para ponernos en otro activo y enriquecedor. Al mismo tiempo que nos permite reflexionar acerca de ese metaverso y las inteligencias artificiales (IA) devenidas “un fantasma técnico”, en tanto la IA se ha convertido de un tiempo a esta parte en una presencia fantasmal que permea y moldea las vidas. Esa presencia es intangible y tiene una influencia significativa y omnipresente en la sociedad. El autor sostiene que la inteligencia artificial está reemplazando la capacidad cognitiva humana, a partir de la descripción del fenómeno denominado “gran narcosis”. Es la dependencia con los algoritmos para la toma de decisiones cotidianas la que nos lleva a una especie de adormecimiento intelectual que afecta nuestra autonomía y transforma nuestra manera de interactuar con el mundo. A su vez, el autor advierte sobre la transformación de la sociedad en lo más profundo debido a esas innovaciones digitales, en las cuales muchas actividades humanas son progresivamente reemplazadas por las máquinas, lo que podría conducir en un futuro, no muy lejano, a que las decisiones importantes no sean tomadas por nosotros. Esta perspectiva, nos lleva como docentes investigadores a realizarnos preguntas éticas y sociales en relación a nuestros aportes y el rol de la tecnología en la sociedad.

Por tales motivos, es importante que esta problemática sociocultural sea parte de la agenda contemporánea de la didáctica, un objeto de análisis acerca de cómo hoy la IA actúa como un doble espectral en las vidas, manifestándose en los perfiles digitales, en las múltiples plataformas que se utilizan y en los sistemas en los cuales se delegan las decisiones. En un mundo en donde el metaverso del que habla Sadin lleva a la “vaporización del otro”, donde la realidad y las relaciones humanas se están transformando en algo más etéreo y menos tangible, como si estuvieran siendo absorbidas por la tecnología, fuertemente impulsadas por la pandemia y el aislamiento social vividos hace poco tiempo. Este aporte para la reflexión nos lleva a repensar como docentes de futuros docentes en la importancia de seguir abordando la autonomía, la identidad y la naturaleza de la existencia humana que cada vez se encuentra más dominada por la tecnología.

¿Qué me enciende y que me apaga de la enseñanza? Un ejercicio personal y colectivo

Explorar la articulación entre la didáctica y la TE a partir de un ejercicio singular en el aula posibilita repensar otras realidades donde se comparten las preocupaciones, tensiones y miradas en torno a la emergencia de nuevos y variados escenarios educativos, particularmente en la formación de docentes.

El ejercicio reflexivo acerca de *¿qué me enciende y que me apaga de la enseñanza?* es una intervención que, en la línea de todo lo que venimos mencionando, pretende impulsar la conversación acerca de lo que resulta motorizante del aprender y del enseñar, lo que nos potencia frente a lo que nos despotencia y nos apaga, lo que reduce las ganas de estar ahí e invitar a habitar el aula de manera significativa.

El sentido de esta actividad es que permite recuperar los supuestos, las creencias y los saberes de los estudiantes acerca de los modos de entender la *enseñanza*. El punto de partida son los propios saberes para acercarnos a la problematización del objeto de estudio de la materia. Sentido que está ligado al interrogante acerca de qué narrativas construimos desde el presente de la clase y qué modos de intervención didáctica componen lazos para la construcción de conocimientos.

La pregunta que orienta este ejercicio presencial no está en la línea de aquellas que se le formulan a la inteligencia artificial (IA), ni con el “recorte y pegue” anterior a la aparición del GPT, GEMINI y demás aplicaciones de IA más usadas hoy. Nuestra pregunta no requiere la reproducción de lo dicho por docentes y autores, ni la “aplicación de teorías”. Por el contrario, apunta a la reflexión de cada sujeto en su integralidad: sus deseos, supuestos, saberes, experiencias; de ese modo se propicia trabajar sobre la construcción de conocimiento singular. Poner en valor en el aula los saberes de todos y cada uno de los estudiantes es tanto un principio ético como la posibilidad de construir la clase colectivamente, como comunidad de aprendizaje.

Luego de una instancia individual donde cada uno se detiene a pensar en el interrogante planteado, en pequeños grupos se intercambian y analizan los aportes de cada uno, y finalmente se comparten en una puesta en común. Este tercer momento permite empezar a poner sobre la mesa elementos para problematizar la enseñanza desde la propia experiencia (personal y colectiva, histórica) y abrir alternativas en la construcción del docente en proceso, siempre inacabado, de ser.

Todo lo compartido se registra en un documento abierto a las intervenciones de estudiantes y docentes y deviene en un *texto codiseñado* como materialización de la construcción colaborativa de conocimiento grupal.

Cuando las voces de los estudiantes intervienen el texto: migrar y mutar hacia un *texto codiseñado*

Compartimos algunos fragmentos de las voces de los estudiantes durante la puesta en común en tanto conversación grupal que profundiza el diálogo entre sí, con las docentes y los autores del campo disciplinar. En la conversación se presentan y discuten las categorías y enunciaciones de la materia a partir de lo que el grupo va planteando:

Lo que enciende es más de lo que apaga, el entusiasmo por parte del profesor, las clases dinámicas, interactivas, con actividades en grupo que no sean monótonas e individuales, que el profesor pueda hacer conexiones entre teoría y práctica. Que los

contenidos sean interesantes y originales que busque formas de darlo más dinámico. Que el profesor tenga herramientas y medios para un aprendizaje más dinámico. El espacio para el debate, donde se escuchen diferentes opiniones, relacionar contenidos con la cotidianidad, la teoría y la práctica, que no sea algo para estudiar (solamente) sino que se pueda llevar al día a día. El docente que marca el progreso, eso ayuda al entusiasmo del alumno, un docente que acompañe en el aprendizaje y durante la materia o el año. El vínculo entre docente y alumno, el respeto. Devoluciones por parte de los profesores que sean de retroalimentación, que no sean acotadas. Las entregas muchas veces son de un trabajo extenso y la devolución es un bien o mal, esto no permite cambiar o corregir. Que el docente comprenda y no solo sea la repetición de la materia lo que tiene en un papel, eso lleva a que lo pueda enseñar de otra forma. El espacio de aprendizaje en buenas condiciones.

Lo que apaga es un docente que no dé confianza, que generó dudas con los alumnos, que hace que se confundan, que genera confusión. El miedo al fracaso, que se genera cuando el profesor no experimenta el error y de él pueda aprender. Que la clase no sea dinámica, en donde se siente que el profesor repite lo que dice el texto. Actitudes cerradas donde el docente no acepta la propuesta del alumno, que el docente rebaje al alumno, que va relacionado con el no aceptar opiniones de los demás. Un contenido poco comprensible, pocos medios para explicar, si el docente no sabe explicarse de otra forma de lo que ya dijo. Otro aspecto es la virtualidad, hay mucha más predisposición con la presencialidad, en la virtualidad se puede volver más monótona. Falta de oportunidades, dar comparaciones, etiquetar a los alumnos, la poca organización en la materia.

Enciende un profesor que muestre pasión, motivación y creatividad. El docente crítico con las clases, actualizado con los medios tecnológicos; el reconocimiento al esfuerzo y mérito de los estudiantes. Un docente que no premia o muestra interés, desmotiva y no da ganas de buscar una buena nota o seguir adelante con la materia. Cosas que desmotivan, un docente que no tiene empatía y no genera confianza con sus alumnos, no da pie a que los alumnos se hagan preguntas o pregunten sobre la materia. La falta de confianza del docente. La clase donde es un dictado del texto donde no hay participación de ningún lado, falta de herramientas. Apaga un docente que no es atento y no le interesa que sus alumnos comprendan los temas. El docente que no es empático con las particularidades de los sujetos y no lo tiene en cuenta al momento de dar su clase.

Enciende el compañerismo, que en la presencialidad es como algo más visible. En el profesorado de educación física esto se ve mucho, el dinamismo que se da con los docentes y compañeros donde aprenden cosas nuevas. El progreso que se da a partir de eso, de las clases de las formas de dar las clases, la predisposición que tienen los docentes si se presenta una situación determinada. En lo negativo, que el docente quiera imponer en lugar de transmitir, el autoritarismo, hacerlo como yo digo y sigan a ese ritmo. La falta de comunicación que se da en algunas clases, dependiendo del perfil del docente, la falta de espacio que sucede mucho que en la institución el edificio no está presentado como para tener un número importante de gente. La desorganización administrativa, la monotonía de que todo sea muy repetitivo, que no se vea el progreso o avance productivo.

Apagan los malestares que surgen en relación a los tratos; en educación física pasa cuando son más atléticos que otros, entonces dejan de lado a quienes no lo son; sentirse expuesto, humillado en vez de hacerte sentir que estás aprendiendo, un poder mal establecido. Cuando el docente es distante en relación al poder no te podés acercar a una persona.

Las clases virtuales desmotivaban mucho, tenían lo positivo las cosas digitales que nos ayudan a conseguir un material que antes era más difícil.

Enciende el trabajo en grupo, el intercambio, el aprendizaje recíproco profundo que no sea solo el poder del profe. El sentirse escuchado por el docente es importante. Dar la opinión sin sentirse juzgado.

Desde la formación y el recorrido profesional de las docentes de la cátedra y a instancias de la especialista en TE, cada año nos lanzamos al reto de experimentar otra práctica del uso de la tecnología. Esas experiencias nos han hecho migrar y nos están llevando a lugares que no podíamos prever, a modo de experimentación abierta.

Sin dejar de estar presentes el papel, el pizarrón, las imágenes, el cine y los objetos para afinar las ideas y problematizarlas en la comunidad del aula, estos recursos y herramientas se van ampliando y complementando con la incorporación explícita de lo nuevo tecnológico. Se reestructuran en las materialidades nuevas y emergen en el aula de Didáctica General ejercicios de escritura *contemporánea*: la que hace presente a partir de una singular relación con el propio tiempo, que adhiere a él con sentido crítico, como ya fue expresado en este escrito. El aula se llena de preguntas y se mueven los estereotipos epistémicos, como los referidos a la autoría como dueñidad del significado y a la autoridad como estructura vertical en la creación de conocimientos, desde un planteo de horizontalidad de la cultura. Esto posibilita contextualizar la práctica de la construcción social del conocimiento, ensayar interpretaciones y señalar conexiones y migraciones.

La experiencia de los estudiantes como “citadores” y “fragmentadores”, la yuxtaposición y el montaje de contextos narrativos diversos es verbalizada y compartida en la presencialidad. Es una instancia indispensable de *metacognición* y *metadidáctica* para problematizar sentidos y producir nuevos conocimientos. El *texto codiseñado* multiplica el sentido con la inclusión de varios mundos en el mismo terreno, aleación de saberes diversos que, sin embargo, se conectan en la clase presencial que, insistimos, es irreplicable.

Asimismo, se analizan y debaten los sesgos y limitaciones de la TE, como el uso de datos personales, la reproducción de patrones hegemónicos mediante los algoritmos, la construcción de subjetividades, el impacto en la afectividad, la banalización de contenidos, en un contexto de fuertes desigualdades sociales.

El listado de *lo que enciende y lo que apaga*, entendido como inicial e incompleto, abierto a nuevas experiencias, impulsa el compromiso de todes y cada una; también tiene que ver con la apertura a que sucedan otras cosas en el aula, distintas a las signadas por prácticas únicamente de transmisión de conocimientos legitimados. La enseñanza es resignificada, desplazada como una categoría teórica que está en los libros hacia una conversación desde los saberes y aprendizajes de cada una. Por eso decimos que es necesario que este espacio experiencial/experimental sea vivido presencialmente y potenciado por el uso de TE que, a esta altura, más que un complemento es una dimensión constitutiva de la clase, en términos de la categoría de *clase ampliada o extendida* propuesta por Ilarri.⁷

⁷ La propuesta de *clase ampliada* (Ilarri, 2024) implica un desplazamiento desde la idea de complementariedad entre la presencialidad y la virtualidad hacia una unidad de sentido en los escenarios de enseñanza contemporáneos. Pensada desde un lugar no binario, la bimodalidad presencial y virtual como objeto de estudio posibilita la resignificación de la clase y sus efectos en las prácticas de enseñanza. Desde una perspectiva situada, la *clase ampliada* abre la posibilidad de profundizar la reflexión acerca de los dispositivos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, es decir, la reconsideración de las relaciones con el conocimiento, la construcción de subjetividades y la noción de poder como potencia en el aula. Abre un campo de investigación pedagógico-didáctica, a explorar en términos de acercarse a concretar el derecho a la educación.

El uso crítico de la TE para la construcción de un texto colectivo y polifónico que ha mutado en una nueva versión potencia la relevancia de la escritura y la lectura en la formación y la vida de estudiantes y docentes. Entendemos que la escritura no tiene que ver con sentarse a escribir para pasar en limpio lo que ya sabemos, sino que escribimos para saber; y que esa práctica es un trabajo tanto personal como colectivo.

Bibliografía

- » Agamben, G. (2011). ¿Qué es lo contemporáneo? En *Desnudez*, pp. 17-29. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- » Brown, S. (1980). Metacognitive development and reading. En Spiro, R. J.; Bruce, B. C. y Brewer, W. F. (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*, pp. 453-481. Londres: Routledge.
- » Brown, S. (1986). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, vol. 18; Nº 1: 32-42.
- » Brown, S. (2016). Aproximaciones al Diseño Social. *Cuadernos del Centro de Investigación en Economía Creativa (CIEC)*, (42) noviembre, México: Centro de Diseño, Cine y Televisión.
- » Candau, V. (1987). La didáctica y la formación de educadores. De la exaltación a la negación. En *La Didáctica en cuestión*. Madrid: Narcea.
- » Escobar, A. (2017). Autonomía y diseño. *La realización de lo comunal*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- » Ferry, G. (1993). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Formación de Formadores, Serie Los documentos. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA/Ediciones Novedades Educativas.
- » Foucault, M. (1980). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. París: Gallimard.
- » Ilarri, N. (2024). Las prácticas de enseñanza en entornos virtuales como propuesta formativa en el profesorado en Ciencias Biológicas en tiempo de pandemia y el retorno a la presencialidad. Trabajo final de Maestría en Educación. Bernal: Universidad Nacional del Quilmes.
- » Kraft, C. (2023). El contexto como oportunidad de nuevas prácticas en la formación docente inicial: el territorio como interpelador. Ponencia 1º Congreso Internacional WECUDI Wikipedia, Educación y Culturas Digitales.
- » Kraft, C. y Ramírez, P. (2022). Reconstrucción narrativa de una propuesta de enseñanza en Didáctica general en la Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche. En Kap, M. y Perrupato, S. (comps.). *Diálogos, transformaciones e innovaciones en el campo de la didáctica*, pp. 83-86. Universidad Nacional de Mar del Plata. Libro digital.
- » Litwin, E. (1993). La investigación en el campo de la didáctica. *Educación*, vol. II, 4: 199-206.
- » Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- » Maggio, M. (2022). *Híbrida. La universidad que no vimos venir*. Buenos Aires: Tilde Editora.
- » Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* 20, texto 20-02. http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- » Quintar, E. (2021). Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 26: 79-94. <http://doi.org/10.25074/07195532.26.2149>

- » Ramírez, P. (2020). Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios. Condiciones de posibilidad en Furilofche warria Wallmapu mew. *Educo*. Disponible en: <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/16037>
- » Ramírez, P. (2023). Hacia el diseño de dispositivos didácticos otros en contextos de heterogeneidad cultural. *Praxis Educativa*, vol. 27, N° 1: 1-12. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270103>
- » Sadin, E. (2018). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra.
- » Sadin, E. (2024). *La vida espectral. Pensar la era del metaverso y las inteligencias artificiales generativas*. Buenos Aires: Caja Negra.
- » Terigi, F. (2010). *Cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia. La Pampa.

Claudia Rosana Kraft

Especialista en Tecnología educativa. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Docente de la cátedra de Didáctica General. Codirectora de un proyecto de investigación didáctica, Universidad Nacional del Comahue (Bariloche).

ORCID009-0000-3530-12223

Kraft87claudia@gmail.com

Paula Ramírez

Doctora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Epistemologías del Sur y diplomada en Políticas de la imagen: historia y cultura visual, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Profesora Asociada de la cátedra de Didáctica General. Directora de un proyecto de investigación didáctica, Universidad Nacional del Comahue (Bariloche).

ORCID 0000-00001-6624-6909

paularamirez@bariloche.com.ar

