

Encontrarnos en prácticas de enseñanza universitaria: categorías orientadoras pospandemia



Carolina Rodríguez Enríquez
FFyL-UBA

Resumen

Los docentes universitarios construimos prácticas de enseñanza a diario, interpelados constantemente por los desafíos que nos imponen la actualización del conocimiento, el contexto, las variaciones tanto en políticas públicas como educativas, los cambios sociales y una profunda ocupación por los sujetos que intervienen en el proceso educativo. Veníamos transitando una alteridad particular, percibiendo cambios que se aceleraban con las tecnologías y determinaban nuevas condiciones necesarias y la percepción de que algo estaba por cambiar indefectiblemente. Y en ese transitar, una mutación a nivel global como la pandemia por COVID-19 determinó que tanto los docentes que la registraban como los que no, se vieran atravesados por una disrupción que, sin posibilidades de elegir, visibilizó la necesidad de reconocer las situaciones sociales, de salud, accesibilidad, que requieren las prácticas de la enseñanza atravesadas por las tecnologías. Un antes, un durante y un después que determinan encuentros y desencuentros.

El presente trabajo compone los resultados de un proceso de investigación enmarcado en el Doctorado en Educación, bajo la dirección de la doctora Mariana Maggio en el que interpretamos experiencias docentes en escenarios contemporáneos, que les permiten reconocerse, encontrarse, hallar pistas a partir de las categorías construidas que entendemos funcionan como orientaciones en pospandemia.

Palabras clave: prácticas de la enseñanza; educación superior; tecnologías; pospandemia.

Finding ourselves in university teaching practices: post-pandemic guiding categories

Abstract

University teachers build teaching practices daily, constantly challenged by the challenges imposed by the updating of knowledge, the context, variations in public and educational policies, social changes and a deep occupation by the subjects who intervene in the educational process. We had been going through a particular alterity, perceiving changes that were accelerated with technologies and determined new necessary conditions and the perception that something was about to change inevitably. And

in this journey, a global mutation such as the COVID-19 pandemic, determined that both teachers who visualized it and those who did not, were affected by a disruption, which without the possibility of choosing, made visible the need to recognize the social situations, health, accessibility, that require teaching practices crossed by technologies. A before, a during and an after that determines encounters and disagreements. The present work composes the results of a research process framed in the Doctorate in Education, under the direction of PhD Mariana Maggio in which we interpret teaching experiences in contemporary settings, which allow them to recognize each other, find each other, find clues, based on the constructed categories that we understand work as post-pandemic guidelines.

Keywords: teaching practices; higher education; technologies; post-pandemic.

Introducción

La contribución presenta el recorrido de una investigación que se propuso generar interpretaciones de prácticas de enseñanza, incluyendo tecnologías, por parte de docentes de educación superior, provenientes de disciplinas de ciencias de la salud. Más allá de la disciplina específica, consideramos que los resultados son generalizables a cualquier docente universitario. La investigación, de diseño cualitativo, se inscribe en un marco de construcción colectiva que profundiza el análisis de transformaciones que tienen lugar en el ámbito cultural y atraviesan de forma inédita las prácticas docentes.

Al abordar las prácticas de enseñanza de los profesionales de las ciencias de la salud en ambientes de alta dotación tecnológica, las enmarcamos en múltiples perspectivas — social, cultural y educativa— así como en el contexto desarrollado. El análisis se centra en identificar los modos en que estos profesionales incluyen tecnologías en sus prácticas cotidianas: actualización en el campo disciplinar en el marco de tendencias culturales que mutan; estrategias de relacionamiento y colaboración con sus pares; actividades concretas de uso en el campo profesional no académico y prácticas de enseñanza que efectúan con tecnologías digitales.

En esta contribución entonces, presentamos en la primera parte, una síntesis general de los desarrollos teóricos que orientan la investigación, como también su diseño metodológico. En una segunda parte, algunos de los resultados y conclusiones que emergen del estudio, mostrando categorías que dan cuenta de lo que entendemos como pistas para que los docentes se puedan encontrar, reconocer y avanzar en sus prácticas de enseñanza, en la fase que transitamos.

Síntesis general de los desarrollos teóricos

Los campos teóricos de nuestra investigación abordan la didáctica, tecnología educativa, estudios culturales, la didáctica superior y la de las ciencias de la salud. Se recomponen en términos de tres perspectivas para ocuparse del objeto de indagación, siendo estas las perspectivas sociales y culturales, educativas y acerca de las prácticas de las disciplinas específicas de las ciencias de la salud. Daremos cuenta aquí de una síntesis general de los desarrollos teóricos generados, desarrollando conceptos de tecnología educativa, por ser el área de estudio de nuestra investigación, en articulación con

aportes de la sociología, la didáctica, la psicología cognitiva y los análisis culturales. Nos centraremos en las perspectivas sociales, culturales y educativas, por ser las que se ajustan al abordaje realizado en esta publicación.

Perspectivas sociales y culturales

En estas perspectivas, se observa cómo en un breve período temporal de aproximadamente cuarenta años, ha ido variando el lugar de las tecnologías digitales en la sociedad. Pasaron de ser utilizadas por algunos hasta reconocerse como un cambio de la civilización, atravesadas por la relación con los humanos. Se abordan reconocimientos de una revolución mental a partir de mutaciones y cambios de paradigmas generados por el atravesamiento de las tecnologías. En esta perspectiva emerge a su vez, la relación histórica de los servicios de redes sociales y las plataformas, enmarcadas en las características de los nuevos sujetos. Iremos desplegando estas consideraciones.

En un primer despliegue, abordamos el reconocimiento de una revolución mental, en relación con una revolución digital, siendo varios los autores que manifiestan su existencia. Es así que Buckingham (2008 [2007]) reconoce marcas de una mutación cuando expresa que se da una convergencia de medios, una fusión de diferentes tecnologías y prácticas culturales que generan diversos usos. Los entornos se transforman en medios que permiten proporcionar y producir contenidos, relaciones y comunicación y además distribuirlos. Se reconocen así como marcas de transformaciones culturales atravesadas por las tecnologías. Cambian las relaciones y las interacciones sociales, como lo hacen la enseñanza y los aprendizajes (Fishman y Dede, 2016).

Por su parte Baricco (2019 [2018]) expresa que el advenimiento de lo digital ha generado una revolución tecnológica, a la que se ha llegado por una previa revolución mental. Invierte el orden que se expresa generalmente, en función de la revolución tecnológica, entendida como de orden menor, que tiene como efecto una revolución de orden mayor: la mental. Esta cambia a los seres humanos y genera una nueva idea de la humanidad. El mundo digital es un efecto de la revolución mental, no una causa. El autor, posteriormente (2021), enfatiza las marcas de mutación de las que venía dando cuenta anticipadamente y las que colectivamente se percibían y se hacen más visibles en pandemia:

Antes de la Pandemia ya se registraba una actividad sísmica inusual allí donde cierto sentir colectivo asintomático se desbordaba hasta generar historia. (...) La Pandemia, en este sentido, parece una figura mítica construida al revés y con mucha más lucidez. Diluye, regenera, pero no hace desaparecer el suelo bajo nuestros pies. (Baricco, 2021: 17-31)

También Carrión se refiere a una anticipación, a la que denomina realismo de anticipación, entendiendo que hubo actores que avisaron lo que venía sucediendo y no fueron atendidos. El autor menciona una evidente paradoja, por la que la aceleración de la digitalización mundial es de orden biológico, y no tecnológico: “Un fenómeno biológico nos está hundiendo en la virtualidad” (2020: 123).

En un segundo despliegue, encontramos la relación histórica de los servicios de redes sociales y las plataformas. La sociedad redefinida como red, las formas de conocimiento en comunidad que se expanden, las jóvenes generaciones que nacen y crecen en un mundo de aplicaciones y una influencia creciente de los servicios de redes sociales en nuestra vida, configuran escenas completamente distintas a la hora de comprender las

profesiones y sus prácticas en los diferentes ámbitos. Sintetizamos esta historia desde la mirada particular de tres autores.

Por una parte Van Dijck (2016 [2016]) ofrece una mirada crítica y analítica de la historia de los servicios de redes sociales centrada en los cambios que se dan en la vida de los seres humanos a partir de su explosión, lo que ha generado una forma inédita de estar con otros, originando lo que denomina una socialidad conectada, y entendiendo que las personas no somos las mismas que antes de la existencia de las redes sociales.

Por otra parte, Srnicek (2018 [2015]) presenta un enfoque de análisis de las tecnologías emergentes en la contemporaneidad desde una mirada económica. Investiga las plataformas digitales a partir de los efectos que estas tienen en el contexto de una historia de tendencias económicas dentro del capitalismo y desde una perspectiva crítica de los datos, algoritmos e inteligencia artificial. El autor da cuenta de cómo las plataformas de las principales corporaciones tecnológicas contemporáneas se han convertido en los principales actores económicos para la producción capitalista. Da ejemplos de diversos tipos de plataformas entre las que identifica las publicitarias (Facebook), de la nube (Amazon), industriales (Siemens), de productos (Spotify) y austeras (Airbnb).

Una mirada desde otro ángulo acerca Cobo (2016), quien entiende las redes como oportunidades descentralizadas mediante las que se configuran dinámicas diversas, donde se da la intercreatividad y la oportunidad de resolver colaborativamente problemas complejos. Así, tanto las personas como las organizaciones cuentan con un alto nivel de autonomía para encontrar, utilizar y divulgar conocimientos generados. Reconfiguraciones que entiende amplían el ecosistema del conocimiento hacia flujos multidireccionales y una dinámica de redes y significaciones innovadoras.

El uso de plataformas y redes sociales se intensifica a partir de la pandemia por COVID-19. En 2021, el número de usuarios en redes sociales equivalía a más del 54% de la población mundial, donde 1,3 millones de nuevos usuarios se unieron cada día durante ese año (Costa, 2021). Se incrementa la relevancia de la aparición en público y creación de sentidos orientados a otras personas, donde la reflexividad se da como práctica comunicativa.

En un tercer despliegue, se encuentran las características de los nuevos sujetos. La sociedad es descrita por Castells (2001) a partir de la metáfora de la red, como forma organizativa que caracteriza la era de la información con internet como su base tecnológica. Las redes forman parte constitutiva de la actividad humana, conteniendo dos características principales que han permitido la evolución: la adaptabilidad y la flexibilidad. Las tecnologías digitales atraviesan y entrelazan contextos sociales, culturales y así los sujetos transforman sus prácticas. Recuperamos aquí la idea de Rheingold de multitudes inteligentes entendidas como:

(...) grupos de personas que emprenden movilizaciones colectivas-políticas, sociales, económicas- gracias a que un nuevo medio de comunicación posibilita otros modos de organización a una escala novedosa entre personas que hasta entonces no podían coordinar tales movimientos. (2004 [2002]: 13)

Pensamos en comunidades en las que sus miembros se identifican como tales y comparten con el resto intereses comunes (Wenger, 2001 [1998]). Los nuevos sujetos tienen un nuevo contexto de socialidad a partir de la conectividad brindada por las transformaciones de la globalización.

Los sujetos generan procesos de apropiación de los espacios virtuales que se vuelven parte de sus prácticas cotidianas. En ocasiones se dan procesos de reelaboración y

redefinición tanto de identidades y creencias como de valores. Al conocer los espacios los sujetos se sienten parte de estos, se apropian, les dan un sentido de valor, los utilizan para satisfacer sus necesidades e intereses y les dan sentido de pertenencia. Este proceso se interpreta como una mediación, con un reconocimiento y apropiación de usos (Martín-Barbero, 1987). Apropiarse es un acto intencional del sujeto que lo realiza: se trata de la autonomía de la acción.

Por su parte, Serres (2013 [2012]) define claramente las características de los nuevos sujetos, los cuales entiende que en un breve intervalo temporal han cambiado y por tanto se comunican y perciben el mundo de otra forma, habitan otro espacio, conocen y escriben de otro modo: mutó su lengua y su labor. Los dispositivos digitales pasan a ser las cajas cognitivas objetivadas, externas a los sujetos, donde se deposita el aprendizaje y distribuye así la inteligencia, que de ser individual pasa a ser colectiva.

Los escenarios contemporáneos, de los que venimos dando cuenta, nos plantean como sociedad diversos desafíos que constituyen una trama multidimensional compleja. Los desafíos son de orden político, social, cultural, pedagógico, comunicacional y cognitivo, y el rasgo central de la trama radica en transformar las formas de producir y distribuir el conocimiento (Lion y Maggio, 2019).

Perspectiva educativa

La inclusión de tecnologías en la educación pasó de ser una opción a ser indispensable. En este proceso, las tecnologías deben dejar de ser vistas como un conjunto de medios para adoptar un punto de vista relacional y en él se producen interacciones humanas con el entorno. Lo más nuevo no son las tecnologías, sino los cambios que acompañan su incorporación (Burbules y Callister, 2008 [2000]).

Burbules (2014) plantea que el aprendizaje se ha vuelto ubicuo, definiéndolo como el impacto que las tecnologías tienen en los diversos lugares donde aquel se produce. Actualmente el aprendizaje sucede en cualquier lugar o momento. Su monopolio ya no está en la escuela y le corresponde a esta integrar el que se da en otros ambientes. Las fuentes de aprendizaje están ahora a disposición de los estudiantes, teniendo los docentes la oportunidad de producir un ambiente más creativo, encontrar estrategias didácticas innovadoras.

Las tecnologías, desde una perspectiva cognitiva, generan marcas en los sujetos culturales, y desde una perspectiva epistemológica, marcan las disciplinas que se enseñan. Es necesario recuperar las marcas de ambos tipos para generar prácticas de enseñanza diferentes, rediseñadas, generando así valor para el conocimiento contemporáneo (Maggio, 2012).

Enseñar en tiempo presente obliga a mirar nuestro entorno. Es necesario entender el desarrollo de las tecnologías y su relación con la enseñanza para ver cómo podemos vincularlas y generar una enseñanza poderosa. Desde una perspectiva educativa las tecnologías se entraman en las diversas formas del pensamiento disciplinar y su inclusión en las prácticas de la enseñanza potencian formas especializadas de construcción del conocimiento (Maggio y Lion, 2013).

Las tendencias de una didáctica contemporánea dadas en la sociedad actual son descritas por Maggio (2018) como una intermitencia *online-offline*, potencia combinatoria de las tecnologías, registro permanente de lo que transcurre y alteración de las formas narrativas. Estas cuatro tendencias determinan que docentes y estudiantes estén en

actividades de aula y otros espacios al unísono, se combinen aplicaciones tecnológicas que construyen y propagan las prácticas de la enseñanza, se genere un registro constante de lo vivido en el acto de enseñar por y en diferentes redes, sumado a cambios en las maneras de narrar. Tendencias que muestran atravesamientos y construcciones de las tecnologías en la cultura, que transcurren por la potencia combinatoria de las tecnologías, el poder encontrarse en actividades de aula y otros espacios en el mismo momento, narrar, compartir y propagar el conocimiento de una forma diferente: mostrar atravesamientos y construcciones de tecnologías en la cultura. Estas marcas dan cuenta de la consolidación de una didáctica contemporánea que concede la posibilidad de discernir el acelerado cambio de las tendencias culturales en la sociedad e identificarlas desde la educación, lo que requiere desarrollar prácticas de enseñanza relevantes.

En 2020 y 2021 los docentes pasaron a depender de las tecnologías para educar. No había sido así antes, cuando muchos de ellos consideraban que podía ser una elección. Una mutación a nivel global muestra cómo una sociedad digital, es justa si se da la inclusión digital, tanto para estudiantes como para docentes.

Por su parte Lion *et al.* (2022) abordan en su investigación en dos universidades argentinas, las transformaciones generadas particularmente en educación superior en prácticas de la enseñanza y de aprendizaje a partir de la pandemia por COVID-19. Entienden que la emergencia sanitaria propició otra emergencia en el sistema educativo: la de las prácticas latentes, como el uso masivo de recursos tecnológicos disponibles y el desarrollo de modalidades de enseñanza y de aprendizaje previamente no consideradas. Observan un incremento en el uso de tecnologías en relación al período prepandemia, entendiendo que el contexto obligó al uso de herramientas sincrónicas y entornos virtuales con un alto grado de adaptabilidad.

Surgen tensiones y resignificaciones vistas desde una perspectiva de incertidumbre por Morin (2020) quien entiende que el poscoronavirus es tan inquietante como la propia crisis:

Podría ser tan apocalíptico como esperanzador. Muchas comparten la idea de que el mundo de mañana ya no será el mundo de ayer. Pero ¿qué mundo será? ¿La crisis sanitaria, económica, política y social provocará la disolución de nuestras sociedades? ¿Sabremos sacar las lecciones de esa pandemia que ha revelado un destino compartido por todos los seres humanos ligado al destino bioecológico del planeta? Hemos entrado en la era de las incertidumbres. (Morin, 2020: 18)

Las perspectivas educativas se encuentra atravesadas por la mutación, la incertidumbre, la resignificación de tensiones emergentes. Se manifiestan tensiones a partir del reconocimiento del cambio de los seres humanos y con este sus formas de aprender y de generar estrategias de enseñanza acordes con sus necesidades. Se da un reconocimiento mayor de las potencialidades de centrarse en el contexto, reconstruir lo aprendido, contemplando las prácticas educativas en perspectiva.

Metodología

La investigación buscó generar interpretaciones de prácticas que incluyen tecnologías en profesiones de las ciencias de la salud, promoviendo articulaciones entre aspectos disciplinares y pedagógico-didácticos. Llevamos adelante un abordaje cualitativo dirigido a los procesos de comprensión y validez de las especificidades, como la fortaleza de trabajar con pocos casos, para profundizar en los significados de los hechos. Así esta investigación socioeducativa cuenta con un enfoque desde el modo de generación

conceptual, que asienta en la dimensión epistemológica del paradigma hermenéutico (Rigal y Sirvent, 2017).

La unidad de análisis corresponde a prácticas de la enseñanza de catorce docentes universitarios y sus argumentos. Son docentes de Iberoamérica que cumplen funciones en instituciones de carácter público o privado (diez docentes de Uruguay, tres de la Argentina y uno de España). La recolección de la base empírica se realizó mediante entrevistas en profundidad a cada docente y análisis observacional en profundidad de los cursos de cinco de ellos.

La estrategia de análisis fue interpretativa a partir de un análisis comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) con estudio de recurrencias (Litwin, 1997). El trabajo en sucesivos niveles de análisis (Jackson, 2007 [1992]) permitió consolidar dimensiones creadas y el surgimiento de nuevas que reflejaran las recurrencias existentes entre las dimensiones de la etapa anterior.

El trabajo de campo de esta investigación fue realizado de julio de 2018 a julio de 2019, antes de los primeros indicios de la pandemia por COVID-19, la que fue reconocida como tal por la OMS el 11 de marzo de 2020 (OMS, 2020). Así los docentes nos permiten construir rasgos de una mutación que anticipan.

Resultados

Las dimensiones y categorías generadas en esta investigación son construcciones de la trama prepandémica, donde la mutación fue la generalización posible para describir lo que estábamos encontrando y reconocemos que en términos culturales había sido anticipado. Si bien toma fuerza a partir de 2020 en el marco de la pandemia citada, ya venía utilizándose con un sentido didáctico. Es así como Berardi (2019 [2017]) plantea las apariencias mutadas que genera la mutación digital, la cual invierte las formas en las que percibimos nuestro entorno —y por ende cómo lo proyectamos— involucrando nuestros hábitos y afectando tanto nuestra sensibilidad como nuestra sensibilidad. Ya en tiempos de pandemia, Baricco (2021) da cuenta de lo que venía sucediendo en la prepandemia:

Antes de la Pandemia ya se registraba una actividad sísmica inusual allí donde cierto sentir colectivo asintomático se desbordaba hasta generar historia. (...) La Pandemia, en este sentido, parece una figura mítica construida al revés y con mucha más lucidez. Diluye, regenera, pero no hace desaparecer el suelo bajo nuestros pies. (Baricco, 2021: 17-31)

Es entonces que generamos las categorías de mutaciones disciplinares, culturales, didácticas y exponencial (Tabla 1).

Tabla 1. Los rasgos de una mutación anticipada. Fuente: elaboración propia.

Mutaciones disciplinares	La comprensión temprana de la mutación: emerge de la conciencia de ser parte de la historia. La transformación del campo profesional.
Mutaciones culturales	El celular en la mano. Las búsquedas. Las aplicaciones cotidianas. Las redes sociales.
Mutaciones didácticas	La plataforma que ordena. La visualización. La otra cara de las búsquedas. La diversificación. La complementación. Los hábitos de habitar. La conexión con el afuera.
Mutación exponencial	El temor a la sustitución. El replanteo de la interprofesionalidad. Los desarrollos tecnológicos esperados. La tensión curricular. Lo inmutable: el sentido de lo humano.

A continuación, desplegamos cómo definimos cada dimensión de mutación y una síntesis de los principales resultados y construcciones efectuadas.

Mutaciones disciplinares

En esta construcción se configura una conciencia docente de una identificación temprana de un proceso de mutaciones en el campo de las profesiones, dando cuenta de las transformaciones que han transitado junto a los desarrollos tecnológicos en relación a los análisis culturales que efectúan en cada etapa de transformación. Los docentes identifican la transformación de los campos profesionales atravesados por tecnologías con la particularidad de la llegada de internet, que despliega transformaciones irreversibles, asociadas a las propiedades epistemológicas de las formas de construcción de conocimiento.

Mutaciones culturales

Los docentes reconocen mutaciones de orden cultural que describen como aquellas que llegan de la mano de los estudiantes. Estos dan un uso natural a dispositivos, como expresa Tapscott (2009) e introducen así, indefectiblemente, transformaciones en sus formas de comunicarse, actuar, aplicar costumbres, atravesados por las tecnologías. Esto se observa en los usos cotidianos, como parte de su cultura: ideas, conocimientos, tradiciones, tiempos. Traen nuevas formas de moverse en cotidianeidad, de comunicarse entre redes y ajustando las formas de habitar en una cultura que ha mutado. Si estudiamos estas particularidades podremos construir un nivel teórico y epistemológico (Lion, en Litwin, 2005).

La teoría evolutiva de la tecnología se conecta con la teoría evolutiva de la humanidad hasta, en palabras de Baricco (2019 [2018]), llevar al hombre a interpretar la tecnología

como una prolongación de su cuerpo. Estos estudiantes dan un uso natural a los dispositivos. Es así que desplazan sus prácticas sociales y medios a las aulas.

Mutaciones didácticas

Kap (2020) define como mutaciones didácticas las implicancias que configuran una nueva concepción de la enseñanza y una ampliación del campo de la didáctica, cuyo objetivo es la experimentación y la variación de las prácticas de la enseñanza, dando lugar a que los acontecimientos que se dan de forma imprevista generen miradas construidas colaborativamente.

En esta mutación, los docentes dan cuenta de transformaciones de sus prácticas de la enseñanza, donde presentan posiciones respecto del cambio del conocimiento, con miradas que contemplan diversos recorridos desde el orden curricular y generan así anticipaciones. Las prácticas de los docentes incluyen abordajes sociales que enriquecen y expanden heterogéneamente la enseñanza. Las mutaciones didácticas implican cambios que ya se han institucionalizado y les dan la posibilidad de avanzar en otros despliegues. Se observan reconstrucciones que no necesariamente se originan en revisiones conceptuales en el plano didáctico, sino a partir de nuevas formas de movernos en cotidianidad, de comunicarnos, entre redes y debiendo ajustar nuestras formas de habitar en una cultura diferente.

Mutación exponencial

Estas mutaciones son las que tendrán un desarrollo exponencial, ya sea en el campo profesional como en sus prácticas de la enseñanza, a partir de reconocer que llevamos años de procesos de transformación con cambios que se fueron dando cada vez en períodos más breves de tiempo. El objeto de esta mutación es de orden tecnológico, reconociendo aspectos inmutables en el sentido de lo humano. Los docentes se imaginan cómo se deben desplegar las prácticas de la enseñanza y las prácticas profesionales atravesadas por tecnologías.

La rearticulación de estas cuatro dimensiones, desde una nueva mirada, configura un nuevo nivel de análisis a partir de la articulación de la empiria, el análisis anterior y el marco teórico (Figura 1).

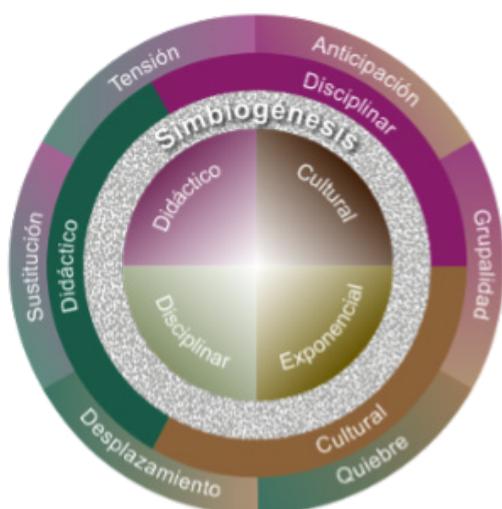


Figura 1. Simbiogénesis didáctico-disciplinar y cultural. Fuente: elaboración propia.

Aquí utilizamos una metáfora biológica para dar cuenta de una variación de mayor relevancia, configurada por entrecruzamientos de mutaciones de diferente orden. La simbiogénesis es una categoría construida por Margulis (2002) que funciona a efectos de esta reconstrucción en este plano de análisis como metáfora e inspiración. La simbiogénesis puede ser estable o recurrente. La primera genera variación a partir de los entrecruzamientos entre dos mutaciones de diferente orden que se mantienen interactuando entre sí para generar variaciones. Lo estable constituye la interacción entre ellas. La segunda, la recurrente, es la incorporación de un tercer orden, diferente a los que vienen actuando y que genera variaciones a partir de interactuar con una u otra mutación de las ya involucradas. En nuestro caso, son las mutaciones de orden cultural las que se incorporan a las de orden disciplinar y didáctico, que vienen teniendo una simbiogénesis estable, para dar así lugar a una simbiogénesis recurrente.

De la articulación didáctico-disciplinar emergen tensiones y sustituciones. La tensión refiere a una necesaria reconstrucción curricular. Los docentes creen haber iniciado reconstrucciones en este sentido, desde el plano de sus prácticas de la enseñanza, las que consideran urgentes, con una clara visión y convicción de las que se deben efectuar prioritariamente. Las reconstrucciones que liberan la tensión miran el contexto para, a partir de incorporar la realidad, responder a las prácticas culturales vigentes. Piensan en clave de desarrollos tempranos, al apropiarse durante la formación de las prácticas que deberán desarrollar en sus vidas profesionales. Consideran que hay contenidos, habilidades, formas de hacer y pensar que deben enseñarse y no están incluidos en los planes de estudios de sus profesiones. Para estos docentes los ajustes curriculares están a destiempo de los desplazamientos que se dan en la disciplina y la sociedad, atravesadas por las tecnologías.

Los docentes reconocen tensiones curriculares, respondiendo al reto que tienen como sujetos sociales, de asumir la responsabilidad de aportar a la construcción conceptual del currículum, el objeto educativo en un plano epistemológico (de Alba, 1995). Aquí hay una crítica académica fundamentada, donde asumen la tarea que les corresponde para conformar marcos interpretativos de la realidad educativa que permita comprenderla y transformarla. Algunas de las tensiones que emergen de los docentes se corresponden con tensiones curriculares históricas y otras son más actuales, generadas por los nuevos contextos. Los requerimientos novedosos plantean retos de ajuste entre la educación superior, el empleo y la sociedad (Collazo, 2021) y generan tensiones que son identificadas por la academia, por los docentes.

En el caso de la sustitución, los docentes entienden que se dará en profesionales de sus disciplinas, pero no en sentido de ser sustituidos por robots, sino que serán sustituidos por profesionales con conocimientos tecnológicos. A nivel teórico esta sustitución fue mencionada en los mismos términos por Brynjolfsson y McAfee (2016) quienes entienden que el progreso de las tecnologías dejará atrás a muchas personas, siendo este el mejor momento para los profesionales con habilidades tecnológicas. Entienden que es necesario formar a los profesionales que sustituirán a los que se encuentran en el campo actualmente, que reconozcan las tecnologías digitales aplicadas a sus disciplinas. El replanteo de las prácticas profesionales que realizan es abordado tempranamente en sus formas de enseñar para dar respuesta a la mutación exponencial de sus profesiones que provocará la digitalización.

Los docentes también indican aspectos que entienden que no mutarán y que es necesario priorizarlos curricularmente, como el sentido de lo humano. Dan cuenta de las capacidades propias del capital humano, como ser la empatía, la comprensión de las emociones y acciones de otra persona, la calidez, el poder de la escucha, el vínculo, el contacto, la contención profesional. Entienden que el capital humano no solo no se debe perder, sino que debe ser priorizado.

Vistos los emergentes didáctico-disciplinarios, damos paso a lo que genera la articulación de las dimensiones de mutaciones didáctico-culturales, siendo estos el desplazamiento y el quiebre.

En el desplazamiento, los docentes enriquecen sus prácticas de la enseñanza a partir de desplazarse a los espacios donde los estudiantes se encuentran y generar propuestas didácticas con las lógicas comunicacionales y de movimientos de esas interfaces. Detectan los espacios en los que transitan los estudiantes y se mueven en ellos por esa razón. Miran el ultramundo (Baricco, 2018), lo visitan, porque allí se encuentran sus estudiantes, entendiendo que hay que trasladarse a los mundos que habitan para entender qué encuentran allí y moverse con sus lógicas, las que son diferentes en cada mundo. No ingresan para invadir con lógicas convencionales, como lo hacen en las plataformas educativas, sino con el sentido de construir en estos mundos lugares propios, posibilidades de encuentro sin cambiar sus reglas ni sus códigos (Maggio, 2012). Están dispuestos a generar propuestas en los mundos donde transitan diariamente los estudiantes, con el objetivo de generarles ganas de aprender y así se conforma como un recurso utilizado por los docentes, que Eder (2016) categoriza como recursos para comprometer a los alumnos en el proceso de la clase.

Los docentes descubren que deben generar habilidades para viajar de un mundo a otro, porque los estudiantes migran, hay que acostumbrarse a ser trotamundos. Se da un reconocimiento en estos docentes en concordancia con lo expresado por Van Dijk (2016) en términos de cómo las diversas plataformas van generando una trama que impulsa a las personas a trasladar a dichos espacios aspectos de su vida tanto de índole social, profesional como cultural. Ahora están en entornos virtuales y en entornos tangibles. Las diferentes plataformas son microsistemas y su totalidad un ecosistema de medios conectivos, que nutre y se nutre de normas culturales y sociales.

En referencia al quiebre, se da cuenta del uso natural que los estudiantes hacen de sus celulares. Los estudiantes mutan e incorporan el uso de un dispositivo que los docentes entienden que ya es parte de la mano de muchos de ellos y que utilizan para todo. Se enmarcan posibilidades de acceso que los estudiantes tienen a diversas tecnologías digitales de forma inmediata a partir de sus celulares que cuentan con internet, para hacer búsquedas en tiempo real, grabar fácilmente, comunicarse, abordar otros contenidos y moverse en otros espacios, aun cuando físicamente estén en clase. Un único dispositivo genera un quiebre de acceso, irrumpiendo en las aulas con potencialidades extremas.

La teoría evolutiva de la tecnología se conecta con la teoría evolutiva de la humanidad hasta, en palabras de Baricco (2019 [2018]), llevar al hombre a interpretar la tecnología como una prolongación de su cuerpo. Estos estudiantes dan un uso natural a los dispositivos. Introducen indefectiblemente transformaciones en sus formas de comunicarse, actuar, como en sus costumbres. Es así que desplazan sus prácticas sociales y medios a las aulas.

El teléfono móvil, ese celular que guardan en los bolsillos, es manejable, ligero y su movilidad da sensación de libertad a quien lo usa, nada en él genera una pasividad indefensa. El *smartphone* se caracteriza por ser teléfono y un medio que combina imágenes e información, vuelve al mundo disponible y accesible en el momento preciso. Es un objeto de transición que construye un puente a la realidad (Han, 2021) y conecta el mundo de fuera con el aula.

Por último, de la articulación de las mutaciones disciplinar-cultural surgen la anticipación y la grupalidad.

En referencia a la anticipación los docentes enfatizan tener la percepción de que deben anticiparse, a lo que denominan tsunami, en referencia al desarrollo acelerado de las tecnologías y a la interacción social. Registran una necesidad de anticipación que entienden debe generarse en las capacidades de los profesionales de las disciplinas. Generalmente, la formación se centra en los contenidos que se deben adquirir. Estos docentes reconocen un campo cambiante a partir de la renovación de las tecnologías y este cambio requiere que los profesionales estén preparados. El énfasis se pone en lo que les interpela, un tsunami que no pueden parar y que, en un breve período transitado, desde estas expresiones, se volvió una pandemia por COVID-19. Cambió todo, abruptamente.

Los docentes que sienten que siempre han estado rodeados y en relacionamiento con las tecnologías desde su formación, sus usos culturales, entienden como algo natural contar con una oportunidad para transformar sus prácticas profesionales. Su experiencia y tránsito histórico en este proceso generan tanto propuestas de desarrollo como la evaluación de los desarrollos existentes y, a partir de dicha evidencia, proponen intervenciones. Así se anticipa lo que Costa (2021) entiende de carácter imprescindible a partir de la pandemia: abordar el análisis de lo ocurrido en una aceleración técnica forzosa. Aprovechar sus beneficios. Estos docentes ya lo anticipaban antes de la pandemia por COVID-19 como necesario.

Respecto a la grupalidad, emergen las formas de comunicarse de los sujetos y entre las nuevas, aparece WhatsApp, convertido en un espacio de encuentro donde confluye la información, y las personas se encuentran de forma inmediata en diferentes lugares y momentos. Los docentes destacan que la información a la que acceden y las comunicaciones que efectúan se ven enriquecidas por las tecnologías. Estos son algunos de los usos más potentes que están haciendo los docentes con mayor relevancia en sus campos.

Transforman WhatsApp en su red social profesional. Construyen su red particular a partir de ella, la eligen y adaptan a sus necesidades. Usan los medios que tienen para cambiar la escala de comunicación, pasan a otro nivel que cumple las condiciones que consideran relevantes. Según Berardi “(...) las personas interactúan cada vez más densamente sin que sus cuerpos se encuentren” (2020: 33).

Queda claro que en referencia a WhatsApp estamos hablando de una aplicación, pero en este caso el uso dado es similar al de las configuraciones que se dan a una red social, seleccionada por la centralidad de funciones, posibilidades de amplificación que le encuentran y le asignan.

Las nuevas formas de comunicarse también se despliegan en los estudiantes. Los docentes lo refieren, no de la misma forma que hablan de sus comunicaciones por esta vía, pero contemplan que los estudiantes también tienen muchos grupos en la aplicación WhatsApp y para ellos, lo que hacen por ese medio es reiterar la información que ya dieron. A los docentes les genera tensiones, caminos que no conocen, desconocen los usos que les dan.

Se contraponen la incorporación de la comunicación según los sujetos que la realicen, donde en el caso de ser efectuada por los docentes es considerada como una fortaleza, y en el caso de ser empleada por los estudiantes es considerada una disrupción. Los docentes lo hacen en otros espacios, los estudiantes lo hacen también en las aulas.

Cada generación entiende lógico su uso, el desafío es incorporar los usos de unos y otros al entramado y comprender que cada uso tiene su potencialidad y pueden convivir, porque el uso potente de comunicarse y agruparse de los seres humanos, facilitado por las tecnologías, no conoce de generaciones, tiempos y momentos. Los momentos que

son adecuados para unos pueden no serlo para otros y viceversa. Emergen así multitudes inteligentes (Rheingold, 2004) a partir de una movilización colectiva que es de orden político y social; comunidades cuyos integrantes se identifican como miembros que comparten intereses con el resto (Wenger, 2001).

Conclusiones

Las aproximaciones conceptuales que generamos en nuestro estudio nos permiten abordar el campo de la tecnología educativa, en particular la relación con las prácticas de la enseñanza de docentes universitarios iberoamericanos que incluyen tecnologías digitales y promueven comprender las articulaciones entre aspectos disciplinares y pedagógico-didácticos. Estas construcciones permiten generar pistas por donde continuar en tiempos de pospandemia. Que los docentes se reconozcan en estas prácticas, encuentren por dónde avanzar, reconociendo en estas categorías anticipatorias prepandemia, que fueron potentes prácticas intrapandemia y a la luz de los cambios sociales y culturales, permitirá concebir las mutaciones culturales y didácticas que se sigan dando y no podemos desconocerlas. Por tanto debemos actuar en consecuencia y considerar un camino transitado por otros que puede ser utilizado, rediseñado, accesible y compartido.

El quiebre, la grupalidad, los hábitos de habitar y la conexión con el afuera son pistas de mutaciones que debemos conocer y reconocer, para desplegarlas con el sentido de motivar a los estudiantes, de encontrarnos en los mismos espacios de forma particular y relevante. Un encuentro que valga la pena porque es pensado desde los sujetos del ámbito educativo y hacia ellos, considerando sus usos culturales y sociales.

Las mutaciones culturales, que generalmente no son contempladas en la didáctica clásica como agentes de cambio, son reconocidas por estos docentes como tales. Ven introducciones de este orden que son indefectiblemente realizadas por los estudiantes, atravesados por las tecnologías e impactan en su actuar y formas de comunicación, que no reconocen los límites de las aulas y tensionan las prácticas de la enseñanza, las distorsionan y generan modos de mutar las propuestas de actualización que emergen de lo que necesitan los sujetos, no revisiones conceptuales del plano didáctico.

El tiempo presente es impuesto por los estudiantes y empuja a los docentes a desplazarse. Surgen así propuestas de prácticas de la enseñanza generadas por los docentes en espacios en los que se encuentran los estudiantes, a los que se adaptan. Propuestas que emergen de reconocer usos culturales de los sujetos.

Las anticipaciones que realizan estos docentes se vieron potenciadas y visibilizadas en la pandemia por COVID-19, siendo que los desarrollos percibidos como incipientes e inminentes llegaron más velozmente de lo esperado, como estrategias que permitieron mantener la educación superior.

Se configuran redes de conocimiento que se generan en grupo, a partir de las comunicaciones que establecen los sujetos según sus intereses. Se identifica la grupalidad entre profesionales y entre estudiantes, pero la comprensión de sus fortalezas es dispar.

Hay una inclusión genuina de tecnologías digitales en las prácticas de la enseñanza (Maggio, 2016) de estos docentes, con una mirada claramente epistemológica. Los docentes de nuestra investigación deciden incorporar tecnologías en sus prácticas al reconocer las formas en que atraviesan el conocimiento y la cultura.

Es posible pensar transformaciones necesarias en un campo que entiende, en este momento histórico y junto al desarrollo de las tecnologías digitales, que a partir de una matriz crítica interpretativa cobra sentido reconcebir las prácticas de la enseñanza con una fuerte dimensión epistemológica, política y moral (Litwin, 1997) que incorpore marcas de una didáctica contemporánea como ser articulaciones didácticas, disciplinares y culturales.

Nuestra investigación está construida con empiria de 2018-2019, entendiendo que igualmente marca una forma de comprender lo que sucedió con las prácticas de la enseñanza en la pandemia por COVID-19, dando cuenta de una aceleración y explosión anticipada. Sin embargo creemos que este marco que anticipó aceleraciones puede llegar a tener fuerza interpretativa a la hora de analizar el advenimiento de la inteligencia artificial generativa.

Bibliografía

- » Baricco, A. (2019 [2018]). *The game*. González, X. (trad.). Barcelona: Anagrama.
- » Baricco, A. (2021). *Lo que estábamos buscando. De la pandemia como criatura mítica*. Gómez, A. (trad.). Barcelona: Anagrama.
- » Berardi, F. (2019 [2017]). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Salas, H. (trad.). Buenos Aires: Caja Negra.
- » Berardi, F. (2020). *El umbral. Crónicas y meditaciones*. Sadier, E. (trad.). Buenos Aires: Tinta Limón.
- » Becher, T. (2001 [1989]). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Menegotto, A. (trad.). Barcelona: Gedisa.
- » Brynjolfsson, E. y McAfee, A. (2016 [2014]). *La segunda era de las máquinas. Trabajo, progreso y prosperidad en una época de brillantes tecnologías*. Ghelfi, E. (trad.). Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- » Buckingham, D. (2008 [2007]). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Odriozola, E. (trad.). Buenos Aires: Manantial.
- » Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1): 131-134. Disponible en <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084/1127>
- » Burbules, N. y Callister, T. (2008 [2000]). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Wolfson, L. (trad.). Buenos Aires: Granica.
- » Carrión, J. (2020). *Lo viral*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- » Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Madrid: Plaza & Janés.
- » Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Buenos Aires: Sudamerericana, Colección "Fundación Ceibal".
- » Collazo Siqués, M. y Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. (2021). *El currículo universitario interpelado: Aportes para la investigación de las singularidades políticas, epistemológicas y pedagógicas de los campos de formación*. Montevideo: Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza.
- » Costa, F. (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Buenos Aires: Taurus.
- » De Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Eder, M. L. (2016). *La enseñanza de la física: las buenas prácticas en la Universidad de Buenos Aires*. Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4360>
- » Fishman, B. y Dede, Ch. (2016). Teaching and Technology: New Tools for New Times. En Gitomer, D. y Bell, C. (eds.) *Handbook of Research on Teaching*. 5ª ed., pp. 1269-1334. Washington: American Educational Research Association.
- » Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Londres: Aldine Publishing Company.

- » Han, B. (2021). *No cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Chamorro, J. (trad.). Barcelona: Taurus.
- » Jackson, P. (2007 [1992]). *Enseñanzas implícitas*. Bixio, A. (trad.). Buenos Aires: Amorrortu.
- » Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Revista Argentina De Comunicación*, 8(11): 82-109. Recuperado a partir de <https://fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/34>
- » Lion, C. (2005). Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos. En Litwin, E. (ed.). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*, pp. 181-212. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Lion, C.; Cukierman, U. y Scardigli, M. (2022). The Emergence of the Emergency in Higher Education in Argentina. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 17(11): 84-98. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i11.31113>
- » Lion, C. y Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1): 13-25. Disponible en <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>
- » Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- » Litwin, E. (2005). La tecnología en el debate didáctico contemporáneo. En Litwin, E. (ed.). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- » Maggio, M. (2016). Proyecto Prácticas de la enseñanza re-diseñadas en escenarios de alta disposición tecnológica, compresión de tiempo y espacio y cambio institucional. UBACyT 2016-2019. Buenos Aires.
- » Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- » Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Buenos Aires: Paidós.
- » Maggio, M. y Lion, C. (2013). Proyecto Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. UBACyT 2013-2016. Buenos Aires.
- » Margulis, L. (2002 [2018]). *Planeta simbiótico. Un nuevo punto de vista sobre la evolución*. Laporta, V. (trad.). Madrid: Debate.
- » Martín-Barbero, J. (24/11/2014). Bienvenidos de vuelta al caos. Entrevista realizada por Washington Uranga, *Página 12*. <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-260497-2014-11-24.html>
- » Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Petit Fontser, N. (trad.). Barcelona: Planeta.
- » Organización Mundial de la Salud (2020). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. Disponible en <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19comopandemia#:~:text=Ginebra%2C%2011%20de%20marzo%20de,puede%20caracterizarse%20como%20una%20pandemia>.
- » Piscitelli, A.; Adaime, I. y Binder, I. (eds.). (2010). *El Proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Buenos Aires: Ariel/Fundación Telefónica.

- » Rigal, L. y Sirvent, M. T. (2017). Texto I. La naturaleza de la investigación científica de lo social. Metodología de la investigación social y educativa. Diferentes caminos de producción de conocimiento. Manuscrito no publicado.
- » Rheingold, H. (2004 [2002]). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Pino, M. (trad.). Barcelona: Gedisa.
- » Serres, M. (2013 [2012]). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, Instituciones, una manera de ser y conocer...* Waskman, V. (trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Srnicek, N. (2018 [2016]). *Capitalismo de plataformas*. Gioacometti, A. (trad.). Buenos Aires: Caja Negra.
- » Strauss, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Michigan: Sage.
- » Tapscott, D. (2009). *Grown up digital*. Nueva York: McGraw Hill.
- » Van Dijck, J. (2016 [2013]). *La Cultura de la Conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Salas, H. (trad.). Madrid: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 2013).
- » Wenger, E. (2001 [1998]). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Sánchez, G. (trad.). Buenos Aires: Paidós.

Carolina Rodríguez Enríquez

Doctora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) (Argentina). Magíster en Enseñanza Universitaria por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (Uruguay). Licenciada en Enfermería por la Facultad de Enfermería, Universidad de la República (Uruguay).

<https://orcid.org.0000-0002-4845-4920>

crodriguez@fenf.edu.uy

