

**Rodríguez, Claudia Marcela**

## **El uso de las tecnologías y la transformación pedagógica en los procesos de enseñanza en espacios híbridos de nivel primario: una aproximación teórica**

---

**Tesis para la obtención del título de posgrado de  
Magister en Investigación Educativa**

Directora: Rivarosa, Alcira

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.





**El uso de las tecnologías y la transformación pedagógica en los procesos de enseñanza en espacios híbridos de Nivel Primario. Una aproximación teórica.**



**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE CÓRDOBA**  

---

*Universidad Jesuita*

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**Trabajo Final de Maestría**

**EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS Y LA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LOS  
PROCESOS DE ENSEÑANZA EN ESPACIOS HÍBRIDOS DE NIVEL PRIMARIO. UNA  
APROXIMACIÓN TEÓRICA.**

Autor: Claudia Marcela Rodríguez

Directora: Dra. Alcira Rivarosa

**2021**

*Sin lugar a dudas, las Tesis son productos de esfuerzos colectivos, colaborativos, de trabajo en equipo. Es por ello que quiero agradecer profundamente a mi Directora de Tesis, Dra. Alcira Rivarosa, por su acompañamiento, generosidad y apoyo permanente en la construcción del presente estudio. Comunicarnos sólo a través de pantallas, en este tiempo inédito de pandemia, resultó una experiencia de aprendizaje diferente, significativa y enriquecedora. Sus comentarios, sugerencias y valiosos aportes hicieron posible la culminación de este escrito. Agradezco el tiempo dedicado a la lectura y análisis del mismo y a sus sistemáticas intervenciones. Sus devoluciones me permitieron sostener el objeto de investigación, sin desviaciones, brindando claridad y agilidad al proceso de revisión, metaanálisis y reescritura.*

*Al Dr. Juan José Ramírez por su constante orientación y por enseñarme a valorar el tiempo focalizándome en la escritura de la Tesis.*

*A mi familia, por estar siempre. A Hugo, por su cercanía y apoyo incondicional.*

*A Natalia Quiroga, nexo sustancial para la comunicación en este complejo contexto. Gracias por su compromiso y disposición para transformar cualquier dificultad en oportunidad.*

*Por último, mi más sincero agradecimiento a cada uno de los profesores que forman parte de la formación académica del posgrado. Gracias por sus enseñanzas, compromiso y predisposición para hacerme conocer, ampliar y complejizar diferentes prácticas que me permitieron transitar con otras seguridades este trayecto formativo tan intenso como exigente.*

## **PRÓLOGO**

*“La población general no sabe lo que está ocurriendo, y ni siquiera sabe que no lo sabe”.*

(Chomsky, 2014)

Celebramos la palabra de Avram Noam Chomsky quien más allá de todo su respaldo académico como lingüista, filósofo, politólogo y activista, a sus 92 años continúa participándonos su legado. Con su *gramática generativa* produjo un cambio de paradigma que logró que la perspectiva, los programas y los métodos de investigación en el estudio del lenguaje se modificaran sustancialmente. Su clasificación de lenguajes formales basados en jerarquías, implicaron gran importancia en la teoría de la computación. La misma resultó fundamental en el desarrollo de algunas herramientas tecnológicas.

En este tiempo inédito de crisis sanitaria mundial ocasionada por la pandemia Covid-19, de grandes incertidumbres, de esperas, de interrupción abrupta de lo cotidiano, de diferentes modos de tramitar lo desconocido y de experiencias únicas, algo aparece claro: la afirmación y el despliegue decisivo de las tecnologías en la vida personal y social. El escenario educativo no resulta ajeno a esta vivencia. La digitalización de lo cotidiano va de la mano del posicionamiento de las grandes empresas proveedoras de tecnologías para múltiples usos. Parecería expandido un imaginario social proclive a considerar que lo único que se mantiene en pie y crece es el avance científico-tecnológico.

El tema tratado en esta tesis nos remite a la actualidad educativa en lo referente a los espacios híbridos de enseñanza y a las transformaciones pedagógicas que los mismos podrían estar ocasionando en los procesos de enseñanza junto a niños y niñas de escolaridad primaria. El diálogo continuo con diversos autores no ha llevado a poner en tensión la novedad que ocurre en escenarios educativos mediados hoy por la tecnología, provocando una continua interpelación sobre sus prácticas pedagógicas. Debido a ello, nos proponemos analizar las particularidades de nuevos formatos híbridos en el Nivel Primario (Provincia de Córdoba) como abordajes pedagógicos que combinan procesos de enseñanza en tiempos extraordinarios, como la pandemia mundial 2020. Acontecimiento complejo que interpela nuestros ámbitos de trabajo y nuestras prácticas educativas y socio-culturales tradicionales con la premisa del sostenimiento del vínculo pedagógico con los estudiantes. Para ello realizaremos un recorrido por el escenario educativo actual, resignificando conceptualizaciones y analizando el hacer institucional a la luz de cambios

epocales que reclaman de otras subjetividades para la escolarización. La lectura y recuperación de distintos aportes teóricos del estado del arte en TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) y sistematización de estudios en esos campos, posibilitará un análisis crítico e hipotético de la situación, ofreciendo posibilidad para re-pensar estrategias y avanzar en profundizar estas líneas de investigación. Consideramos importante poder caracterizar esas propuestas de enseñanza primaria escolar referenciándolas desde aportes teóricos que nos permiten reconocer su valor y oportunidad educativa; así como, establecer un dialogo crítico-reflexivo y propositivo, desde un marco epistemológico que acompañe las necesidades de cambio de un nuevo paradigma educacional para futuros inciertos. Nos encontramos interpelados por diversas cuestiones:

¿Cómo son los escenarios educativos que se avecinan y se abren frente a nosotros? ¿Cómo reconsiderar el papel de las tecnologías en estos cambios? ¿Qué aprendizajes, qué legados arroja la experiencia en modo remoto a la que se han visto obligadas escuelas y familias para darle continuidad a la tarea de educar? ¿La educación híbrida, en esta etapa de educación obligatoria, plantearía aún mayores desigualdades e inequidades? ¿Será la digitalización la condición de posibilidad emergente de un fenómeno masivo de traslación de las prácticas de enseñanza al orden virtual? ¿Qué efectos producirá la actual situación de pandemia en los sistemas educativos, las instituciones escolares y la vida de los docentes y estudiantes? ¿El acceso a las clases garantizaría el acceso al conocimiento? ¿Qué se puede avizorar de la escuela en la post- pandemia? ¿Cómo imaginar el mundo que sigue?

Intentamos en las páginas que siguen abordar estos cuestionamientos desde el diálogo fecundo con diversos autores que nos desafían, como diría Chomsky, a poner en tensión lo hasta ahora conocido. Transitamos tiempos extraños en que sabemos que ya nunca volveremos a ser los mismos.

Quizás dialogando, debatiendo, construyendo colaborativamente significados, interpelándonos, podamos adentrarnos al mundo que sigue custodiando siempre la vida y atendiendo a los nuevos desafíos pedagógicos y didácticos que nos presenta la actual cultura de la conectividad.



## ÍNDICE

<b>PRÓLOGO.....</b>	<b>5</b>
<b>ÍNDICE.....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>22</b>
<b>EDUCACIÓN FORMAL EN PANDEMIA.....</b>	<b>22</b>
<b>PLANTEO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>23</b>
<b>PROBLEMAS Y OBJETIVOS.....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>28</b>
<b>ESTADO DE LA CUESTIÓN – ANTECEDENTES.....</b>	<b>28</b>
<b>ESTADO DEL ARTE.....</b>	<b>29</b>
<b>Panorama a nivel internacional.....</b>	<b>32</b>
<b>Panorama en Latinoamérica y en la República Argentina.....</b>	<b>44</b>
<b>Nivel Jurisdiccional.....</b>	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>65</b>
<b>CONTEXTO CONCEPTUAL Y NORMATIVO.....</b>	<b>65</b>
<b>MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL.....</b>	<b>66</b>
<b>PRECISIONES CONCEPTUALES.....</b>	<b>74</b>
<b>Escuela.....</b>	<b>77</b>
<b>Autoridad pedagógica.....</b>	<b>81</b>
<b>Gestión directiva.....</b>	<b>82</b>
<b>Rol del director.....</b>	<b>85</b>
<b>Perfil docente.....</b>	<b>87</b>
<b>Sujeto de educación.....</b>	<b>92</b>
<b>Familia.....</b>	<b>95</b>
<b>Educación híbrida.....</b>	<b>100</b>
<b>Nativos digitales.....</b>	<b>102</b>
<b>Adultos analógicos.....</b>	<b>103</b>
<b>Alfabetización digital.....</b>	<b>104</b>
<b>Relaciones triádicas.....</b>	<b>107</b>

<b>MARCO NORMATIVO.....</b>	<b>111</b>
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>115</b>
<b>CONTEXTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>115</b>
<b>MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>116</b>
<b>Justificación de la elección metodológica.....</b>	<b>120</b>
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>128</b>
<b>HALLAZGOS EN TIEMPOS DE EMERGENCIA.....</b>	<b>128</b>
<b>RESULTADOS Y HALLAZGOS.....</b>	<b>129</b>
<b>El proceso de enseñanza en espacios híbridos.....</b>	<b>130</b>
<b>La educación híbrida como opción pedagógica.....</b>	<b>138</b>
<b>CAPÍTULO VI.....</b>	<b>148</b>
<b>INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>148</b>
<b>DEBATES EMERGENTES.....</b>	<b>149</b>
<b>CAPÍTULO VII.....</b>	<b>157</b>
<b>REFLEXIONES Y CONJETURAS.....</b>	<b>157</b>
<b>CONSIDERACIONES.....</b>	<b>158</b>
<b>CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>167</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>188</b>
<b>ALGUNAS VOCES DE ACTORES EDUCATIVOS INSTITUCIONALES EN TIEMPOS DE PANDEMIA.....</b>	<b>189</b>

## **INTRODUCCIÓN**

Dentro de la complejidad del tiempo actual, asistimos a una crisis sanitaria ocasionada por la pandemia<sup>1</sup> Covid-19<sup>2</sup> que ha recrudecido en Latinoamérica y el Caribe inequidades sociales preexistentes, con tendencias crecientes de pobreza, vulnerabilidad y debilitamiento de la cohesión social (CEPAL, 2019)<sup>3</sup>. En este contexto, debido a la emergencia, se estima habría una contracción del 9,1% de la economía de la región (CEPAL, 2019) y una caída entre el 5% y 10 % de los ingresos medios de la población en general<sup>4</sup>. En el escenario post-pandemia, se espera pérdida de empleos formales, y un crecimiento de 6 puntos porcentuales de las personas que trabajan en la informalidad (OIT, 2021). Es indudable que el crecimiento de la pobreza se

---

<sup>1</sup> Del fr. *pandémie*, este del lat. mod. *pandemia*, y este del gr. *πάνδημος* *pándēmos* 'que afecta a todo el pueblo', compuesto de *παν-* *pan-* 'todo' y *δήμος* *dēmos* 'pueblo', y el lat. *-ia* '*-ia*', sobre el modelo del lat. mediev. *epidemia* 'epidemia'; cf. gr. *πανδημία* *pandēmía* 'conjunto de la población'.

1. f. Med. Enfermedad epidémica que se extiende a muchos países o que ataca a casi todos los individuos de una localidad o región. (Diccionario de la Real Academia Española). <https://dle.rae.es/pandemia>

<sup>2</sup> La COVID-19 es el nombre dado a la enfermedad respiratoria causada por el SARS-CoV-2. Esto significa enfermedad del coronavirus 2019. Se originó a finales de diciembre del 2019 en un mercado de mariscos de Wuhan, China, convirtiéndose para la salud mundial en una amenaza, ya que su propagación es rápida de persona a persona. Es producto de gotitas respiratorias producidas por la tos o estornudos de personas infectadas. Provoca una tasa muy alta de mortalidad. <https://www.argentina.gob.ar/salud/coronavirus-COVID-19>

<sup>3</sup> Observatorio COVID-19 en América Latina y el Caribe Impacto económico y social. El nuevo escenario global en tiempos de COVID-19 hace que sea necesario tomar medidas urgentes y evaluar los impactos de estas acciones. Para apoyar el seguimiento y monitoreo del progreso a mediano y largo plazo y en respuesta a la solicitud hecha por la CELAC, la CEPAL ha desarrollado este Observatorio, que recopila y pone a disposición tanto las políticas públicas que los 33 países de la región latinoamericana y caribeña están tomando para limitar el impacto de la pandemia de COVID-19, como el análisis de los impactos económicos y sociales que éstas van a tener a nivel nacional y sectorial. <https://www.cepal.org/es/temas/covid-19>

<sup>4</sup> La pandemia de COVID-19 (coronavirus) representa una amenaza para el avance de la educación en todo el mundo, ya que tiene dos impactos significativos:  
El cierre prácticamente universal de las escuelas de todos los niveles.  
La recesión económica generada por las medidas de control de la pandemia.  
<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>

relaciona con mayor inequidad en el acceso a bienes y servicios básicos<sup>5</sup>, lo cual trae consigo, situaciones de exclusión social, que impactan e impactarían en la salud y el bienestar social y emocional de las comunidades en general, y en particular, en sectores de mayor vulnerabilidad. La ampliación de las desigualdades sociales preexistentes incluye nuevas barreras producidas por la tecnología y la información.

En el sector educativo, se habrían profundizado las inequidades<sup>6</sup> a partir de la discontinuidad en el aprendizaje o la deserción escolar, entre otras. Por otra parte, los cambios en las condiciones de producción económica, se supone traería como consecuencia aumento del desempleo, del subempleo y reducción de las horas de trabajo; caída de los salarios y empeoramiento en el acceso a la protección social (OIT, 2021). Respecto de las poblaciones de

---

<sup>5</sup> La pandemia habrá ocasionado el cierre del 2,7 millones de empresas latinoamericanas, es decir el 19% del total de las empresas. Pero las medidas de distanciamiento social y las limitaciones a la movilidad han afectado de forma desigual a las actividades económicas.

El turismo, la cultura, el comercio, el transporte y la moda han sido los sectores más afectados. Estos suponen el 24,6% del PIB y el 34,2% del empleo. Por el contrario, las actividades que se han visto menos afectadas han sido la agricultura, la ganadería y la pesca, la producción de alimentos, los productos médicos y las telecomunicaciones. Estas actividades suponen el 14,1% del PIB y el 18,2% del empleo. <https://theconversation.com/la-pandemia-acrecienta-la-desigualdad-y-la-pobreza-en-america-latina-155668>

<sup>6</sup> Las condiciones habitacionales, el acceso a dispositivos tecnológicos y el capital educativo del hogar son factores que se manifiestan de forma diversa en nuestro territorio nacional. Su desigual distribución redundan en posibilidades bien distintas de continuidad pedagógica en un contexto de suspensión de clases. La ampliación de la cobertura y calidad de la conexión a Internet, así como una política de educación digital que se apoye en la producción de contenidos y la distribución de dispositivos tecnológicos con un uso pedagógico potente emergen como opciones de política prioritarias. La pandemia profundizará las desigualdades y agravará la brecha educativa. Para mitigar sus efectos, una respuesta del Estado en clave de justicia debería combinar una intervención orientada a atender la emergencia en el corto plazo e intervenciones de mediano y largo plazo que miren a compensar el tiempo de enseñanza perdido, sobre todo para los alumnos en situaciones de mayor vulnerabilidad. <https://www.cippeec.org/textual/la-pandemia-profundizara-las-desigualdades-y-agravará-la-brecha-educativa/#:~:text=La%20pandemia%20profundizar%C3%A1%20las%20desigualdades%20y%20agravar%C3%A1%20la%20brecha%20educativa.>

mayor vulnerabilidad<sup>7</sup>, se ha identificado déficit de estructuras comunitarias para el apoyo social, cohesión, acceso a recursos y regulación de sus relaciones.

Estas situaciones de emergencia generarían repercusiones sobre los sistemas educativos que podrían estar afectando a niños, niñas y adolescentes tanto en sus aspectos personales como en sus dimensiones físicas, psicológicas, familiares y sociales.

Por otra parte, el Banco Interamericano de Desarrollo menciona que en el año 2020 la mayoría de los países no cuentan con una estrategia nacional de educación digital para desarrollar un modelo de educación a distancia en que se utilice las nuevas TIC, y que solo un 70% de los sistemas educativos pueden identificar a cada estudiante, mientras que los países de la región han hecho esfuerzos por ofrecerle algún tipo de contenido digital a sus estudiantes. Según esta entidad, algunas barreras que deberían superar los hogares y estudiantes son: conectividad y disponibilidad de computadoras en casa (aspectos relacionados con la conexión), composición de la familia, disponibilidad de apoyo, condiciones base de la vivienda, economía familiar, salud mental (aspectos relacionados con la familia y la vivienda), habilidades socioemocionales para

---

<sup>7</sup> Los impactos sociales y económicos de la pandemia de COVID-19 profundizaron la situación de vulnerabilidad social. Las cifras recientemente publicadas por el INDEC (Instituto Nacional De Estadísticas y Censos) lo confirman: la pobreza en el primer semestre de 2020 aumentó 5,5 puntos porcentuales respecto al mismo semestre del año anterior, alcanzando a un de 40,9% de la población. Esto significa que 2,5 millones de personas más no logran acceder a una canasta básica de bienes y servicios. De ellos, 560.000 son niños, niñas y adolescentes menores de 15 años, cuya situación se vuelve aún más crítica. El 56,3% niños/as vive en hogares con ingresos insuficientes para cubrir la canasta básica. Además, se profundizó la brecha de pobreza: la distancia entre el ingreso medio de los hogares en condición de pobreza y su canasta básica total se amplió a 41,2%, indicando no solo un incremento en la proporción de personas bajo la línea de pobreza, sino también un claro deterioro en sus condiciones de vida.

El incremento en los números de pobreza se explica por dos factores principales: por un lado, una pérdida de poder adquisitivo por los congelamientos (o reducciones) salariales durante los meses más estrictos del ASPO (Aislamiento Social Preventivo Obligatorio) y por el otro, por una disminución de ingresos laborales derivada de la pérdida de puestos de trabajo. Los datos del segundo trimestre de 2020 ilustran una cruda realidad: casi cuatro millones de personas perdieron el empleo, al menos temporalmente, y una gran mayoría pasó a la inactividad. La pérdida de empleo se compone principalmente por una merma de los trabajos por cuenta propia y asalariados informales, y dentro del grupo de trabajadores de la construcción, comercio, hoteles y gastronomía y trabajo doméstico.

<https://www.cippec.org/textual/radiografia-de-la-pobreza-quienes-son-los-mas-afectados-por-la-crisis-de-la-pandemia/>

autoaprendizajes, capacidad y competencias antes de las crisis (aspectos relacionados con el estudiante (BID, 2021). Los países de la región han mostrado interés en retomar las clases, con los recursos y capacidades existentes, dándole prioridad a los grupos más vulnerables. Comprendemos que la acción emprendida permitiría el sostenimiento del vínculo pedagógico con los mismos.

Cabe destacar que la situación económica se habría visto afectada sustancialmente por la crisis sanitaria, lo cual incide significativamente en la educación de emergencia a pesar de los esfuerzos intentados. Algunos organismos internacionales proponen un currículo de emergencia basado en las competencias transversales y socioemocionales, con enfoque inclusivo, intercultural y de derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) como la mejor manera de darle una respuesta más rápida, accesible y energética a los educandos, en tiempos de emergencia (UNICEF, 2020).

En este sentido se recomienda darle un giro al currículo formal que conlleva el aprendizaje de las competencias transversales y socioemocionales, tanto en los planes de estudios como en la evaluación de los aprendizajes socioemocionales (UNICEF, 2020). Las competencias transversales y socioemocionales como tomar decisiones, manejo del estrés, flexibilidad, iniciativa, entre otras, adquieren mayor significancia posterior a la entrada del Covid-19 (Aguerrevere, G.; Amaral, N.; Bentana, C. y Rucci, G., 2020). Quizás, comprender la relevancia de fomentar el desarrollo de estas habilidades en los espacios educativos es entenderlas desde un enfoque humanista que se preocupa por el desarrollo integral de las personas. Construir una cultura que facilite el aprendizaje de las competencias transversales y socioemocionales, como parte de la vida misma de las personas con el mundo que las rodea resultaría un gran desafío. (MESACTS, 2020) ; (DIALOGAS, 2020)

Aquí cabe nuestra inquietud por conocer cómo se podrían lograr estos objetivos propuestos si se perdiese la vinculación pedagógica con estudiantes que no pueden asistir, por razones sanitarias, al espacio físico de la escuela. Así es que nos encontramos con un escenario en el que las TIC asumen un protagonismo decisivo como herramientas coadyuvantes en la sostenibilidad del sistema.

Asimismo, debido a la COVID-19 y a las decisiones en políticas sanitarias, las instituciones escolares no sólo debieron cerrar su espacio físico, sino adecuar su tarea histórica en el ámbito de las familias y hogares con una nueva modalidad: la escuela remota<sup>8</sup>. Los sistemas educativos tuvieron que desarrollar, de la noche a la mañana, una oferta masiva de aprendizaje a distancia y de enseñanza remota de emergencia. Aunque existen algunos ejemplos de educación remota a gran escala en la región, como el programa Ceibal que trabaja con el aprendizaje de Inglés en Uruguay y Telesecundaria en México, la realidad es que hay pocas experiencias de educación remota en los últimos 10 años que sean comparables al cierre completo de los centros educativos provocado por la emergencia sanitaria. Los docentes tuvieron que flexibilizar su forma de enseñar y de comunicarse con los estudiantes. Se creó una nueva dinámica en la que los padres tuvieron que asumir un rol protagonista en el aprendizaje de sus hijos. Todos estos cambios tienen un elemento en común: se ampliaron y adaptaron las formas de comunicación entre estudiantes, docentes y padres con la tecnología como herramienta central. En este contexto, los estudiantes que cuentan con apoyo de sus familias y una base digital han podido aprovechar mejor los recursos puestos a disposición que los estudiantes provenientes de hogares con carencias de este tipo.

Frente a las brechas digitales<sup>9</sup>, muchos países hicieron esfuerzos significativos por diversificar los canales a través de los cuales se entregó contenido a los estudiantes (UNESCO,

---

<sup>8</sup> El aprendizaje remoto de emergencia ha surgido para describir medidas de emergencia para trasladar la instrucción de las escuelas físicas a los hogares en los modos en línea y fuera de línea. Su objetivo no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino proporcionar acceso temporal, que volverá a ser presencial una vez haya disminuido la emergencia. Durante el cierre de las escuelas éste fue el modelo implementado.

<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-en-America-Latina-y-el-Caribe-2-De-la-educacion-a-distancia-a-la-hibrida-4-elementos-clave-para-hacerla-realidad.pdf>

<sup>9</sup> La brecha digital puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y a la educación mediante las nuevas tecnologías. Algunas medidas que se pueden adoptar se situarían en torno a los siguientes aspectos: superar la mera concepción de implantación de infraestructuras, presencialidad, incorporar tecnologías apropiadas y flexibles, no sólo centrarnos en el hardware sino también en el software, formación del profesorado, potenciar la investigación, favorecer el acercamiento entre el mundo educativo y de la industria y potenciar la participación de la sociedad civil.

<https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22178/reflexiones.pdf>



2020). En Perú, por ejemplo, la estrategia multicanal Aprendo en Casa permitió alcanzar a más del 90% de los estudiantes. Uruguay, más preparado para el aprendizaje remoto, mitigó los efectos del cierre de las escuelas con el programa Ceibal en Casa, el que, además de proveer acceso a contenidos, despliega acciones de acompañamiento a estudiantes, docentes y familias. Según este programa, el número de docentes y estudiantes que ingresaron al sistema se multiplicó por 4 con respecto al tiempo anterior a la pandemia: más del 75% de los estudiantes y más del 84% de los docentes se conectaron a la plataforma. En América Latina y el Caribe (ALC) ya se observaban brechas de aprendizajes desde antes de la pandemia. Para el tercer grado, el 62% de los estudiantes más pobres no domina los conceptos básicos de matemáticas, en comparación con el 25% de los más ricos. También se evidencian rezagos cuando se compara con otras regiones. En ALC, un 51% de los estudiantes de 15 años tiene bajo desempeño en lectura, casi el doble que en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que es del 23% (OCDE, 2021). Aunque aún hay poca evidencia sobre los impactos de la pandemia en los aprendizajes, se estima que la mayor proporción de nuevos abandonos estaría entre los estudiantes pobres y de clase media vulnerable. La brecha digital y la baja efectividad de los programas de televisión-radio pueden limitar la capacidad de mitigar los efectos de la interrupción de las clases en los países de ingresos bajos (Acevedo, I.; Castro, E.; Fernández, R.; Flores, I., Pérez-Alfaro, M.; Zoido, P, 2020). La reapertura de las escuelas requiere mantener la distancia social, lo cual necesitaría reducir en aproximadamente un 30% el número de alumnos por aula. Ello implicaría la necesidad de pensar en una combinación de la educación presencial y remota mediada por tecnología, llamado modelo de “educación híbrida” (Acevedo, I.; Castro, E.; Fernández, R.; Flores, I., Pérez-Alfaro, M.; Zoido, P, 2020).

Parte de los desafíos se explicarían por la falta de preparación con la cual la pandemia encontró a los sistemas educativos. Así lo muestra el nivel de desarrollo de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED): muy pocos países contaban con conectividad o con herramientas digitales para apoyar el proceso de enseñanza en el contexto escolar. Según la preparación de los sistemas educativos para la transformación digital y, por lo tanto, para transitar a un modelo de educación híbrido (BID, 2021).

En esta realidad acercamos algunas consideraciones de Adriana Puiggrós:

“La mayor parte de los educadores se vieron enfrentados a la necesidad de adquirir rápidamente saberes tecnológicos y –lo que es más impactante– nuevas formas de comunicación con sus alumnos. Desde el primitivo uso del teléfono o de notas entregadas con el paquete de comida para hacer llegar tareas escolares a los chicos, hasta WhatsApp, videoconferencias y aulas informáticas, rompieron una rutina que llevaba ya más de un siglo y medio. El salto tecnológico fue desigual e inorgánico, pero muy amplio” (Puiggros, 2020).

La pandemia, como hecho inédito y desafiante que interpela a la escuela como lugar físico, inició la cohorte 2020 en la virtualidad. Al respecto, acercamos algunas consideraciones de Michael Sandel quien comenta sus percepciones desde su formación filosófica, política y como profesor:

"El error es asumir que crear más igualdad de oportunidades es una respuesta suficiente a las enormes desigualdades de ingresos y riqueza que ha provocado la globalización neoliberal. La pandemia de coronavirus ha revelado la importancia fundamental que tienen para la sociedad muchos trabajos que sin embargo están muy mal pagados. El primer problema de la meritocracia es que las oportunidades en realidad no son iguales para todos. La idea es que si creamos igualdad de oportunidades, entonces no tenemos por qué preocuparnos mucho de la desigualdad porque la movilidad puede permitir a las personas ascender de trabajos con salarios estancados a otros mejores.

Puede ayudar a que asumamos que el dinero que mucha gente recibe por su trabajo no es la verdadera medida de su contribución al bien común, una idea errónea y que debemos de cambiar. La experiencia de la pandemia proporciona una posible apertura para un debate público sobre lo que realmente es una contribución valiosa al bien común, más allá del veredicto del mercado laboral. Y, sin embargo, ahora reconocemos a los que lo hacen como trabajadores esenciales, como trabajadores clave. Así que la experiencia de la pandemia podría ser el comienzo de un debate público amplio sobre cómo reconocer la

importancia del trabajo y las contribuciones a la sociedad que esas personas hacen. Creo que la experiencia de la pandemia ha puesto de relieve las desigualdades que existen en nuestras sociedades y la importante contribución de quienes, sin embargo, no obtienen las mayores recompensas por parte del mercado” (Sandel, 2021).

En el contexto presentado surge de la pregunta: ¿por qué enseñar con tecnologías más allá de la urgencia que plantea la pandemia? Para pensar respuestas posibles sería importante indagar en los sentidos de enseñar con tecnologías mientras configuramos las aulas virtuales para dar continuidad pedagógica a una propuesta en un nuevo entorno. Actuar en la contingencia de la pandemia, en lo urgente, incluiría el pensar prospectivamente en lo importante para que este *tsunami*<sup>10</sup> no nos arrase.

No es nuestra pretensión construir teoría entendiendo que virtualizar la enseñanza es un asunto complejo. Frente a estas tensiones y contrastes que se presentan e irrumpen nuestros formatos tradicionales de enseñanza escolar, nos desafiamos con nuestra tesis a realizar una aproximación teórica a experiencias de escuelas híbridas (y espacios híbridos); a nivel internacional, nacional y jurisdiccional a efectos de observar algunas de las características que presenta este campo situacional; relevar hallazgos, generar interrogantes y supuestos desde un desarrollo teórico que interpele a las prácticas de enseñanza actuales y a la transformación pedagógica que las mismas estarían produciendo. Frente a este contexto nos interrogamos sobre lo siguiente:

¿Comporta este conflicto la necesidad de cambios de paradigmas pedagógicos y didácticos?

¿Qué condicionamientos debemos tener en cuenta en la situación de pandemia mundial actual?

¿Cuán importante es la destreza en el manejo de artefactos digitales?

¿Cómo sostener los vínculos desde estas prácticas pedagógicas?

---

<sup>10</sup> Ola gigantesca producida por un maremoto o una erupción volcánica en el fondo del mar. Coloq. Persona o cosa que produce trastornos profundos e imprevistos en un entorno determinado. <https://dle.rae.es/tsunami>

Proponemos al respecto sólo algunos de los interrogantes sobre los nuevos formatos pedagógicos mediados por tecnologías:

¿Qué ocurre con *la enseñanza en línea*? ¿Se facilita por completo mediante el uso de herramientas digitales? ¿Cómo afecta la inclusión de TIC al proceso de enseñanza?

Sabemos que la enseñanza a distancia o remota ocurre cuando los docentes, los estudiantes y las aulas se encuentran separados y utilizan una variedad de enfoques, incluido el enfoque en línea, generalmente a distancias físicas significativas. Suponemos que con la mediación de las tecnologías se facilitarían los procesos de enseñanza si los mismos estuviesen unidos a la intencionalidad pedagógica planificada en intervención didáctica.

¿Qué es la *enseñanza remota* de emergencia?

Conocemos que la misma ha surgido para trasladar la instrucción de las escuelas físicas a los hogares en los modos en línea y fuera de línea. Su objetivo no sería recrear un ecosistema educativo robusto, sino proporcionar acceso temporal, que volvería a ser presencial una vez haya disminuido la emergencia. Durante el cierre de las escuelas, como espacio físico, éste fue el formato implementado.

¿Qué implica el *Blended Learning*?

El mismo implica una combinación de experiencias presenciales y digitales que generalmente se entregan como parte de una experiencia física en el aula.

¿Qué se entiende por *enseñanza híbrida*?

Se trata de un enfoque híbrido en el que se alternaría educación presencial con educación a distancia mediada por tecnología. Su fundamento se encontraría en la inclusión de los éxitos de la enseñanza blended, la enseñanza remota de emergencia, a distancia y en línea para crear intencionalmente experiencias centradas en el estudiante que sean profundamente personalizadas, relevantes y atractivas (Fullan, M.; Quinn, J.; Drummy, M.; Gardner, M., 2020).

¿Pero... cuáles son algunas de las problemáticas de las prácticas docentes de enseñanza que plantea la inclusión de los espacios híbridos?

Este trabajo integra reflexiones sobre desafíos pedagógicos compartidos entre formadores, docentes, supervisores y directivos, que sostienen la continuidad del vínculo pedagógico ante la emergencia sanitaria. Probablemente la pandemia marque un hito y durante estos tiempos de

sobrecarga de teleformación se estén creando los lazos necesarios para abordar otros problemas educativos preexistentes que comenzarían a visibilizarse.

En razón de lo expresado comenzamos el desarrollo de nuestra investigación con un capítulo introductorio donde se describe el contexto inédito de pandemia que vivimos, con consecuencias letales para la humanidad. Primariamente las referidas a la salud. Contingente con ello y entre otra gran variedad de secuelas, nos ocupamos de la situación educativa que nos encontramos atravesando. Este capítulo ofrece, además, el planteo del problema para concluir con la enumeración de los objetivos que serán el norte del nuestro camino a recorrer.

El capítulo dos aborda, a través de búsquedas de Google Académico, el estado del arte. Pudimos adentrarnos en el estado de la cuestión teniendo en cuenta tres niveles de análisis: internacional, latinoamericano y nacional; y jurisdiccional.

Continuando con el desarrollo de la investigación, el capítulo tres hace referencia al marco teórico y referencial que fundamenta nuestro estudio, invitándonos a realizar las precisiones conceptuales que consideramos necesarias para el abordaje del mismo a instancias de la metamorfosis que estaría sufriendo el sistema educativo en la actualidad como producto de la emergencia. También en este capítulo se incluyen las regulaciones vigentes que se precisan en el marco normativo.

El capítulo cuatro describe la metodología elegida con su correspondiente justificación.

Los resultados obtenidos en este abordaje se muestran en el capítulo cinco. El mismo describe y analiza las generalidades del proceso de educación en espacios híbridos como nuevos formatos educativos junto a la realidad de su abordaje pedagógico, incluyendo los resultados y hallazgos obtenidos.

En el capítulo seis se abren espacios de interpretación y discusión que ponen en tensión las experiencias educativas en espacios híbridos en los procesos de enseñanza junto a estudiantes de Nivel Primario.

El capítulo siete incluye algunas reflexiones, sobre nuestro objeto de estudio. Las mismas son conjeturas a las que arribamos luego de este análisis e interpretación de abordaje de procesos de enseñanza en espacios híbridos en esta realidad de crisis sanitaria mundial que atravesamos.

Se incluye a este trabajo el Anexo I donde encontramos algunas reflexiones en voces de diferentes actores educativos sobre las oportunidades y desafíos que deja como impronta este tiempo de pandemia.

Finalmente, el presente trabajo evidencia claramente el esfuerzo desde la investigación educativa para proponer algunas reflexiones desde la aproximación teórica, que posibiliten pensar respecto de diversas acciones educativas frente a situaciones que podrían sostenerse en el tiempo debido a la gravedad del contexto sanitario global y local en que nos encontramos. El mismo presenta problemáticas propias que, sin dudas, atraviesan e impactan al sector educativo como parte integrante de la realidad social que vivimos.

s.

**CAPÍTULO I**  
**EDUCACIÓN FORMAL EN PANDEMIA**

## PLANTEO DE LA INVESTIGACIÓN

En este tiempo inédito de gran inestabilidad e incertidumbre la presente investigación tiene como propósito general explorar con mirada crítica algunas prácticas actuales de enseñanza en espacios híbridos con estudiantes de Nivel Primario, construir algunas reflexiones sobre sus aportes pedagógicos y contribuir en la construcción de mayor conocimiento sobre las mismas. Asimismo, describir algunas de ellas e interpelar sobre su acción pedagógica en estos nuevos escenarios situados de escolaridad primaria. En los mismos se conjuga la enseñanza mediada por TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) junto a la presencia por pequeños grupos de estudiantes en entornos escolares, como modos de acceso al conocimiento desde planteos didácticos varios. Los mismos son regulados por los Ministerios de Educación Nacional/Provincial y gestionados a través de diversos Protocolos autorizados por la autoridad sanitaria local denominada COE (Centro de Operaciones de Emergencia)<sup>11</sup>.

A nivel macro - estructural pretendemos abordar las diferentes propuestas de integración de TIC a partir de las políticas públicas educativas existentes en nuestro medio. Asimismo, a nivel micro-subjetivo es nuestro interés en torno al objeto de estudio, referir a las prácticas de enseñanza con TIC, reconociendo que las experiencias culturales vinculadas a las mismas ingresan a la escuela y podrían desafiar las mencionadas prácticas de enseñanza instituidas junto a los modos de producción y circulación del saber.

---

<sup>11</sup> El 24 de marzo de 2020 en la Provincia de Córdoba, por Res. 156/20 del Poder Ejecutivo Provincial y Ley N° 10690, se considera necesario crear un CENTRO DE OPERACIONES DE EMERGENCIAS (C.O.E.) a nivel provincial con el fin de concretar la planificación, organización, dirección, coordinación, y control de todas las acciones referidas a los eventos adversos relacionados con a la pandemia Coronavirus (COVID-19). El C.O.E. tiene como principal objetivo coordinar acciones del actual Sistema de comando de incidentes en el ámbito territorial, actuar en forma interdisciplinaria y estar conformado por distintas instituciones Nacionales, Provinciales y Municipales, las que oportunamente irán nominando a sus representantes. El CENTRO DE OPERACIONES DE EMERGENCIAS (C.O.E.) estará dirigido por un Coordinador General, cuya tarea será la descripta precedentemente con comunicación oportuna a las máximas autoridades de esta Cartera de Salud. Con el objeto de coadyuvar al fin propuesto conforman el C.O.E. Provincial seis (6) Centros de Operaciones de Emergencias Regionales de las localidades Río Cuarto, Villa María, San Francisco, Jesús María, Villa Caieiro y Mina Clavero, cuyos coordinadores serán los titulares de los respectivos Hospitales Provinciales con asiento en cada una de las localidades mencionadas. <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2020/03/Resoluci%C3%B3n-Minist.-Salud-Nro.-0311-a-%C3%B1o-2020-Crea-CENTRO-DE-OPERACIONES-DE-EMERGENCIAS-COE-1.pdf>



Justo es reconocer que la educación y las tecnologías se han vinculado históricamente. El sistema educativo en general y la escuela en particular, se apropian de las producciones tecnológicas desde un marco ético, político-ideológico, pedagógico y didáctico determinado. La tecnología es un producto socio-cultural y también una herramienta física y simbólica para vincularse y comprender el mundo. En ese sentido, cabe señalar que los contenidos y prácticas culturales novedosos que entran a la escuela lo hacen negociando con una forma escolar que lleva siglos de vigencia (Litwin, 2005). Acordamos con la autora que desde la tecnología educativa hasta la implementación didáctica se constituye un “campo en construcción”.

El objeto de estudio “espacios híbridos de enseñanza en Nivel Primario” se sustenta en un enfoque sociocultural (Área- Moreira M. , 2005); (Cabello, R.; Moyano, R, 2003). Ello implica trascender la consideración de las TIC como herramientas o instrumentos para la enseñanza, de modo de superar la mirada instrumental para observar si la inserción de las nuevas tecnologías en las aulas produce transformaciones pedagógicas, especialmente en este contexto de pandemia. Su introducción en dichos espacios interpela las prácticas arriba mencionadas y cuestionan los modelos pedagógicos tradicionales.

## PROBLEMA Y OBJETIVOS

Esta tesis constituye una reflexión sobre la necesidad de revisar las decisiones educativas en “espacios híbridos” en Nivel Primario donde confluyen virtualidad y presencialidad como contextos propios de enseñanza, en este tiempo de pandemia que nos atraviesa. Asimismo, resignificar las tecnologías de la información y de la comunicación en un análisis situado, desde una perspectiva relacional, entendiendo por ello una comprensión densa o sea más profunda del impacto que tiene el desarrollo tecnológico, específicamente las TIC, en los seres humanos. Estos artefactos son instrumentos sociales y políticos, implicando por tanto una intencionalidad sociopolítica que no podemos soslayar. Conocemos que las TIC forman parte de nuestra vida cotidiana. El uso del celular, las redes, wifi, entre muchos otros, pertenecen a sistemas que han tenido una adaptación y colonización cultural (Maldonado-Torres, 2008) muy fuerte en tiempo anterior de su ingreso a las escuelas. En las aulas es indudable que su llegada advino a través del uso socio-cultural de la práctica social que las mismas representaban.

Si bien se ha dado una constante revisión de los enfoques didácticos sobre las prácticas de los docentes en los procesos de construcción del conocimiento, la mediación tecnológica plantea problemáticas específicas que, como ya dijimos, es deseable abordar. Las mismas resultan particulares y sustantivas en este contexto de pandemia que la humanidad vive. Es por ello que esta investigación supone el reconocimiento de nuevas formas en que se produce y circula el conocimiento, nuevas formas de integración del ver, escuchar, escribir, y hablar. En una cultura basada en signos, la mediación del docente, lejos de minimizarla, se vuelve más relevante, en la medida que puede contribuir a dar forma, lenguaje y contenido a nuevos modos de expresión social y a apropiarse, de manera significativa, de las posibilidades que ofrecen las TIC, en la formación de capacidades de cada uno de sus estudiantes.

Reconocemos que el acceso a las TIC es desigual en países como el nuestro, generando lo que se conoce como “brecha digital”; expresión de las desigualdades del siglo 21 (UNESCO, 2020); (Cabero-Almenara, 2018); (Alva de la Selva, 2015).

El problema que nos plantea esta brecha no es solamente el fenómeno de acceso a la red y a la información, sino que se transforma en un reto para los funcionarios y encargados de establecer e impulsar políticas públicas que tiendan a disminuir la inequidad e injusticia social. Todo esto asistiendo a un contexto de pandemia el cual nos interpela profunda y continuamente.

También es cierto que las instituciones educativas cumplen un rol fundamental al momento de facilitar la incorporación equitativa, igualitaria y crítica de esas herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza. En la planificación y puesta en marcha de una enseñanza de calidad, con sus dimensiones culturales, éticas y sociales, importa conocer la orientación que los docentes dan a sus prácticas relativas a las tecnologías de la información y la comunicación. Esto significa indagar acerca de los sentidos que hay detrás de sus decisiones y dar cuenta de los significados que imprimen las TIC a sus prácticas de enseñanza.

Presentamos los siguientes interrogantes respecto del planteamiento del problema:

¿Comporta este conflicto la necesidad de cambios de paradigmas pedagógicos y didácticos?

¿Cuáles son algunas de las problemáticas de las prácticas docentes de enseñanza que plantea la inclusión de los espacios híbridos?

¿Qué producciones y experiencias a nivel mundial, así como latinoamericano y jurisdiccional se están produciendo en torno a espacios híbridos?

¿Qué condicionamientos debemos tener en cuenta en la situación de pandemia mundial actual?

¿Cómo afecta la inclusión de TIC al proceso de enseñanza?

¿Qué características asume la coexistencia de presencialidad / virtualidad en la concepción de espacios híbridos?

¿Cuán importante es la destreza en el manejo de artefactos digitales?

### **Supuestos de la investigación**

- La posibilidad de integración de las TIC en espacios híbridos, implica una transformación pedagógica e innovación en las prácticas de enseñanza en este tiempo de emergencia sanitaria mundial.
- Las prácticas de enseñanza con TIC de los docentes de Nivel Primario están atravesadas por los saberes, percepciones y consumos culturales vinculados a las TIC de los docentes a cargo, produciendo transformaciones culturales sólo en aquellos grupos de estudiantes cuyos docentes a cargo han conocido y apropiado diferentes estrategias y metodologías que, incluyendo el uso de TIC con intencionalidad pedagógica definida, permiten el desarrollo de capacidades.

En consonancia a lo expuesto presentamos los Objetivos (Generales y Específicos) asumidos por este trabajo de investigación.

**Objetivo General:**

1. Analizar algunas prácticas de enseñanza con estudiantes de Nivel Primario en espacios híbridos.

**Objetivos Específicos:**

1. Analizar algunas transformaciones pedagógicas de las prácticas de enseñanza en espacios híbridos de Nivel Primario.
2. Construir algunas reflexiones y conjeturas sobre sus aportes pedagógicos.

## **CAPÍTULO II**

### **ESTADO DE LA CUESTIÓN - ANTECEDENTES**

## ESTADO DEL ARTE

Las investigaciones que se vienen desarrollando desde comienzos del siglo XXI, en distintas áreas del conocimiento, abordan las TIC en las escuelas y de manera especial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, intentando conocer y comprender la especificidad y complejidad de los cambios tecnológicos y su impacto en la escuela. A nivel internacional, latinoamericano y argentino (Garay Castillo, 2010); (Gallardo, A.; Lozano, O.; De León, S., 2012); (Gómez S. , 2014); (Dussel, I. ; Quevedo, L.A., 2010); (Valdivieso Guerrero, 2010); (Cabello, R.; Moyano, R, 2003); (Burbules, N. ; Callister, Th., 2001) y (Gómez S. , 2012) son algunos de los autores más representativos en la temática cuyos aportes, junto a otros también significativos, consignaremos más adelante. En la región, estos estudios vinieron de la mano de diversos proyectos pedagógicos o programas específicos. También encontramos algunos aportes significativos en torno a la instauración de espacios híbridos, específicamente para niveles educativos no obligatorios. En nuestra búsqueda no hallamos estudios o investigaciones relevantes sobre espacios híbridos de enseñanza en Nivel Primario. Recordamos que se considera un programa de aprendizaje híbrido cuando el estudiante aprende: 1) al menos a través del aprendizaje en línea, con algún elemento de control del estudiante sobre el tiempo, lugar, la ruta de aprendizaje seguida y/o el ritmo; 2) al menos en un lugar físico supervisado fuera de su casa; y 3) las modalidades a lo largo de la ruta de aprendizaje de cada estudiante dentro de un curso o materia, están conectadas para proporcionar una experiencia de aprendizaje integrada (Horn, M.; Staker, H., 2017). Nos resulta importante detenernos en esta conceptualización ya que nuestro objeto de estudio son los espacios híbridos de enseñanza en Nivel Primario.

Gran parte de los trabajos que abordan el tema de las TIC en educación se plantean desde políticas educativas macro que atienden los procesos que promueven la aplicación e incorporación de estas tecnologías en las escuelas. Este tipo de análisis permite comprender la manera en que dichos procesos vienen avanzando en pos de ampliar y garantizar el derecho a la educación en los países de América Latina (Landau, 2001); (Lugo, M. & Kelly, V., 2010); (Poggi, 2011); (Jara Valdivia, 2008).

Estos aportes teóricos resultan necesarios para comprender si realmente se producen transformaciones sustantivas en los saberes y prácticas nuevas, con su consecuente tensión epistemológica y cultural. Ello no trataría tan sólo de una inversión en infraestructura sino de una

mutación simbólica y cultural que involucra las bases sobre las que se construye la institución escolar, es decir, las prácticas de enseñanza (Dussel, I. ; Quevedo, L.A., 2010).

En este Capítulo compartiremos algunas investigaciones, estudios y escritos que nos revelarán el estado de la cuestión en referencia a nuestro objeto de análisis: los espacios híbridos de enseñanza en Nivel Primario y la posible transformación pedagógica que ellos producirían. Los mismos resultan necesarios como insumos para la construcción del presente estudio.

Para ello indagaremos sobre las posiciones subjetivas de los docentes (actitudes, percepciones, representaciones y opiniones) respecto a la utilización de TIC en sus propuestas pedagógicas. Estos trabajos resultan significativos porque permiten comprender las prácticas de enseñanza con TIC en el marco de la lógica escolar actual junto a sus posibles efectos.

De allí que nuestro propósito de investigación sea de carácter teórico, en la convicción de que se constituye en un pre – supuesto básico en el caso de instalación de espacios híbridos en Nivel Primario. El producto de este estudio es una reflexión emergente y situada en el contexto socio-económico-cultural actual de impredecible y generalizada crisis que nos posibilite elaborar algunas hipótesis o conjeturas que inviten a interpretar la realidad del objeto de nuestra investigación: los espacios híbridos de enseñanza en Nivel Primario.

Resaltamos la relevancia de las investigaciones, estudios y escritos aquí expuestos como parte esencial en la comunicación del desarrollo tecnológico, la información y la comunicación. También como fuente básica de la revolución de las actividades humanas, representadas en la renovación de paradigmas sociales, económicos, culturales y políticos. Al trabajar con una vasta bibliografía observando las continuidades y cambios en la historia de las TIC comprobamos que las mismas permiten a las futuras generaciones conocer cómo las innovaciones han ayudado al progreso y avance de las sociedades. Percibimos también que la bibliografía seleccionada y utilizada presenta estudios inspirados en el desarrollo de disciplinas distintas, lo que constituye una amplia influencia en el campo de los sistemas que ayudan a comprender mejor la naturaleza de los procesos de interrelaciones históricas. En cuanto a los trabajos que se han realizado sobre este campo, desde el siglo XVIII se ha experimentado el progreso de nuevos saberes y

conocimientos sobre el desarrollo tecnológico, los cuales sirvieron como soporte para la transformación de esa sociedad en una sociedad autopoiética<sup>12</sup>.

La factibilidad de concreción de nuestra investigación se apoya en las siguientes posibilidades concretas: el acceso a través de Google Académico para – a través de descriptores adecuados – relevar el estado de la cuestión a nivel mundial, latinoamericano y nacional. Además el acceso a diversas plataformas digitales que proporcionan insumos en torno a la pandemia y, en general, a las características actuales salientes en este convulsionado escenario. También importante: la consulta a medios gráficos como diarios, revistas, artículos, publicaciones que alimentan la búsqueda. No menor es el acceso al sistema de Bibliotecas de la Universidad Católica de Córdoba, en particular la reciente implementación de Myloft, APP que permite ingresar a la Biblioteca Digital UCC, mundo nuevo que motiva y orienta. En su vastedad, también es un acicate para seleccionar lo pertinente a nuestro estudio.

El tiempo estimado para el desarrollo de esta investigación es de aproximadamente un año y medio, habiendo comenzado el proceso en diciembre de 2019, tres meses antes del comienzo de la cuarentena por pandemia. Al conocer lo sucedido en Wuhan, China, y la rapidez con que el virus recorría el planeta supusimos que indefectiblemente llegaría a nuestro país ocasionando estragos que afectarían todos los órdenes de la vida. Por lo tanto, el sistema educativo no quedaría exento de ello. Nunca imaginamos que los mismos fueran de tanta magnitud...

Entre las imitaciones del presente trabajo nos encontramos con que al formar parte de la coyuntura que presenta este tiempo inédito de pandemia no nos permite tomar la distancia necesaria para observar la impronta de los espacios híbridos de enseñanza en Nivel Primario dentro del sistema educativo. Nuestra propósito es, sencillamente, ofrecer algunas reflexiones emergentes, situadas en este contexto socio-económico-cultural actual de impredecible y generalizada crisis, relacionadas con los espacios híbridos de enseñanza en Nivel Primario. A futuro sería interesante continuar analizando los mismos desde las aproximaciones que

---

<sup>12</sup> Autopoiesis (creación por sí mismo) es un neologismo propuesto en 1971 por los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela para designar la organización de los sistemas vivos en términos de una dialéctica fundamental entre estructura y función. Hace referencia a que todo ser vivo se encuentra dentro de un sistema cerrado que constantemente está creciendo y creándose a sí mismo. Se trata de toda una organización que se mantiene en el tiempo en base a los componentes que la integran.



realizamos en el presente estudio, habida cuenta que sobre este nivel de enseñanza no hemos encontrado referencias académicas. Algunos de los interrogantes planteados podrían servir como futuras líneas de investigación que nos interpelarían a apoyar, alentar o iniciar estudios enriquecedores sobre el tema tratado. Este estudio es producto del tiempo actual que nos invitó a reflexionar acerca de la posible resignificación de conceptos referidos a las instituciones educativas y a las prácticas de enseñanza que se configuran en sus diversos escenarios: mundial, latinoamericano, nacional y local. Por ello explicitamos:

- Se trata de una aproximación teórica.
- No es conclusiva.
- Es una reflexión emergente y situada en el contexto socio-económico-cultural actual de impredecible y generalizada crisis.
- Presenta algunas hipótesis a modo de reflexiones, conjeturas, que posibilitan interpretar la realidad desde una aproximación a nuestro objeto de investigación:
- Caracteriza las propuestas de enseñanza primaria escolar con la utilización de TIC y a los espacios híbridos de enseñanza desde aportes teóricos con los que se establece un diálogo crítico-reflexivo y propositivo desde un marco epistemológico propio. Ésta es la razón por la que se plantean innumerables interrogantes, entendiendo que dar respuesta a cada uno de los mismos excede los límites del presente estudio y al contexto en el que se realiza.

Algunos de los interrogantes planteados podrían generar pistas para brindar continuidad en el desarrollo de futuras investigaciones sobre el objeto de estudio presentado.

### **Panorama a nivel internacional**

Seguidamente compartimos líneas de investigación y escritos de los autores seleccionados que nos aportan elementos sustanciales al permitir conocer el estado de la cuestión sobre las posiciones subjetivas de los docentes en sus actitudes, percepciones, representaciones y opiniones junto al análisis de algunas prácticas de enseñanza con TIC en el marco de la lógica escolar, en este caso a nivel internacional.

Según el investigador español Manuel Área Moreira, en una revisión de las perspectivas de investigaciones que analizan y evalúan los fenómenos relacionados con la incorporación y utilización de TIC en las escuelas y el aula, se identifican y clasifican cuatro grandes líneas:

a) estudios sobre indicadores cuantitativos del grado de presencia de las TIC en los sistemas escolares;

b) estudios sobre los efectos de las computadoras en la enseñanza escolar;

c) estudios sobre las perspectivas, opiniones y actitudes de los agentes educativos hacia las TIC;

y d) estudios sobre las prácticas de uso de computadoras en los contextos escolares dentro y fuera del aula.

Como conclusión de estos estudios se destaca que el incremento de la disponibilidad de recursos tecnológicos en las escuelas (computadoras, conexión de banda ancha a Internet, pizarras y proyectores digitales) no supone necesariamente una alteración sustantiva del modelo de enseñanza tradicional (Área- Moreira M. , 2010).

Hacia finales de los años 90 llegaron a España los primeros titulares en prensa sobre “la adicción a Internet” aunque siendo lo cierto que no había criterios claros para diagnosticar el trastorno, ni consenso alguno en llamarlo de tal forma. Se publicó uno de los primeros artículos en la Revista del Colegio Oficial de Psicólogos (COP) bajo el título “Adicciones a Internet” (Pérez, 2001). Durante toda la primera década del siglo XXI pudimos encontrar titulares en prensa que trataban sobre los internautas como adictos al sexo cibernético en USA, a los videojuegos como causantes de problemas a casi la mitad de sus usuarios jóvenes, presentaciones de estudios comparativos sobre las personas que participaban de videojuegos y su relación con el alcohol y uso de cannabis, como ejemplos entre muchos otros. Se sostenía que jugar abusivamente liberaría cantidades importantes del neurotransmisor llamado dopamina. No podemos decir que fueran titulares cautos ni prudentes en sus dictámenes. En su gran mayoría eran sólo las opiniones de psicólogos, psiquiatras y docentes. De forma paralela a estos inquietantes titulares se iniciaron importantes investigaciones y, asimismo, se comenzaron a publicar diferentes guías. Merced a todo el escenario anterior se organizaron encuentros,

congresos, foros, etc. Por último, dado el material acumulado, se comenzaron a publicar los primeros libros sobre esta temática con el objetivo de poner cierto orden en relación a las interminables listas de posibles adicciones. Entre ellas encontramos el trabajo de dos autores catalanes, J. Adès y M. Lejoyeux, quienes presentaron un libro que trataba sobre nuevas adicciones.

Según los mismos existen nuevas miradas sobre las adicciones, denominadas “nuevas dependencias” que surgirían en ese tiempo. Entre ellas encontramos a internet, sexo, juego, deportes, compras, trabajo, dinero. Describen detalladamente las características de las mismas indicando la necesidad de detectarlas a tiempo para evitar caer en sufrimientos escondidos que se verían como signos propios de malestar (Adés, J.; Lejoyeux, M., 2003).

Por su parte Colls, Mauri y Onrubia nos acercan algunos análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales. Exponen que los mismos representan diferencias considerables con los usos previstos por los docentes y son, habitualmente, menos transformadores de la práctica del aula. Los resultados de estas acciones se discutieron desde una perspectiva socio-cultural, remarcando la importancia de no separar el análisis de los usos reales de las TIC del análisis de la actividad conjunta docente-alumno en que esos usos se inscriben. Se llevó adelante con un trabajo empírico de estudio de caso para conocer la manera en que profesores y alumnos usaban las TIC en el desarrollo efectivo de las prácticas en el aula. El análisis de cinco secuencias didácticas les permitió identificar y describir los usos reales, el contraste entre usos previstos y usos reales y el grado en que los usos reales encontrados podrían considerarse transformadores de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Los usos reales que identificaron fueron: como instrumentos de mediación entre alumnos y el contenido o la tarea de aprendizaje; como representación y comunicación de significados sobre los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje para el profesor y alumnos; como instrumento de seguimiento regulación y control de la actividad conjunta de profesor y alumnos alrededor de los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje; como instrumento de configuración de entornos de aprendizaje y espacios de trabajo para profesores y alumnos. La mayoría de usos reales de las TIC identificados en las secuencias no parecían modificar sustancialmente las formas de organización de la actividad conjunta, sino que reproducían y retomaban, en lo esencial, patrones de actuación muy similares a los que podrían encontrarse sin el uso de las TIC (Colls, C., Mauri,

T., Onrubia, J., 2008). El aporte principal de la investigación es la pertinencia del estudio de la actividad conjunta en el aula y, en concreto, de las formas de organización de la actividad conjunta entre profesor y alumnos, su construcción, desarrollo y evolución, como vía de entrada privilegiada para la comprensión de los usos reales de las TIC.

Asimismo, el profesor Manuel Área Moreira también nos ofrece una síntesis de los resultados más destacables de un proyecto de investigación con el que ha pretendido analizar el proceso de integración pedagógica de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de centros de educación infantil, primaria y secundaria ubicados en Tenerife, Canarias. Para ello planificó una investigación con metodología etnográfica en la que realizó un estudio longitudinal, a lo largo de dos años, de centros educativos participantes en el Proyecto Medusa (proyecto del Gobierno de Canarias destinado a dotar de tecnologías digitales a todos los centros educativos del archipiélago y formar al profesorado para su uso pedagógico). Se seleccionaron cuatro centros escolares (tres de Educación Infantil y Primaria y uno de Educación Secundaria). La recogida de datos se realizó a través de distintas técnicas cualitativas: entrevistas –al equipo directivo, a los coordinadores TIC del centro, a profesores–, a través de observaciones de clase y mediante la realización de grupos de discusión con el alumnado. Con el análisis de los datos obtenidos se pretendió identificar los efectos más destacables que el Proyecto Medusa y, específicamente, las nuevas tecnologías generaban en cada centro en relación a las innovaciones que se producían en el ámbito de la organización escolar del centro educativo, en el ámbito de la enseñanza en el aula, en el ámbito del aprendizaje del alumnado y en el ámbito profesional docente. Los resultados obtenidos fueron, en líneas generales, similares a estudios realizados en otros contextos internacionales. Las conclusiones indicaron que las TIC incorporan algunos cambios organizativos tanto a nivel de centro educativo como de aula, pero no necesariamente innovación pedagógica en las prácticas docentes (Área-Moreira M. , 2010). Asimismo la figura del profesor coordinador TIC resulta un elemento catalizador relevante en el proceso de uso pedagógico de las tecnologías digitales en cada centro escolar.

Hace más de dos décadas los autores españoles A. Alí y J. Ganuza ponían a disposición de la sociedad en general y de los docentes en particular una obra sencilla que permitía, sin excesivo esfuerzo, adquirir una visión de conjunto sobre qué es y para qué sirve la red Internet, al

tiempo que reflexionar sobre las oportunidades y amenazas reales y potenciales que nos depararía este medio de comunicación. En ese tiempo esta obra vino a cubrir un importante vacío en la bibliografía sobre la red Internet para todas aquellas personas relacionadas con la educación. Planteaba la necesidad de tener una visión de conjunto sobre las posibilidades y aplicaciones que ofrecía este nuevo medio de comunicación, así como dominar las operaciones instrumentales básicas para hacer uso del mismo. Ello se convertía en una ardua tarea para profesores y educadores en general, si se decidían a hacerlo a través de documentos bibliográficos. Las obras y manuales disponibles en esa época centraban su atención en conocimientos eminentemente técnicos y complejos, -que producían desánimo y zozobra a aquellas personas que no poseían un dominio exhaustivo del medio informático-, o por el contrario se quedaban en una mera enunciación de ideas y conceptos que poco ayudaban a experimentar y comprender las posibilidades de comunicación y búsqueda de información que ofrecía ese recurso tecnológico. Sin embargo, esta obra puso a disposición de forma sencilla y amena la información y los conocimientos técnicos necesarios para explorar y experimentar de forma interactiva con este medio. Los ejemplos prácticos y las ilustraciones que acompañaban a los mismos la dotaban de un carácter eminentemente didáctico, convirtiéndose en un documento muy clarificador para el lector. A través de nueve capítulos y tres apéndices teníamos la oportunidad de adquirir una visión de conjunto de qué es la red, lo que se puede hacer en ella y cómo hacerlo (Ali, A.; Ganuza, J., 1997). Como ejemplo, en el primer capítulo “Correo electrónico,(e-mail)”, los autores señalan brevemente los requisitos necesarios para hacer uso de esta aplicación, para posteriormente ilustrar con ejemplos referidos a cómo enviar un correo, esperar una respuesta y contestar a un mensaje recibido anexando un archivo.

En España y en los comienzos del nuevo milenio Fernández Martín, Hinojo Lucena y Aznar Díaz presentaron el siguiente estudio. A partir de una muestra aleatoria de docentes se buscó conocer de manera descriptiva las actitudes, percepciones y representaciones de los docentes con relación a las TIC en Iberoamérica, a partir de las siguientes dimensiones: 1- La aplicación de las TIC en las diferentes áreas del currículum de educación primaria; 2- La importancia de la formación en TIC aplicada a la educación; 3- El nivel y la disponibilidad para la formación en TIC; 4- La formación inicial recibida en TIC y 5- La formación permanente en TIC aplicadas a la educación. Esta investigación señaló algunos de los nuevos retos que importaba el uso de Internet a través de plataformas, señal televisiva, medios de comunicación y

consulta con redes de apoyo y bases de datos (Fernández Martín, F.; Javier, F.; Hinojo, L.; Aznar Díaz, I., 2003).

Si bien el próximo autor nada tiene que ver con escenarios educativos, realiza un aporte significativo al ilustrarnos con las características culturales propias del contexto de fines del anterior milenio. En ese tiempo se encontraban en auge las tecnologías de la información y comunicación. Las mismas también se pensaban desde diferentes enfoques y con diversos propósitos.

En 1997, Don Tapscott escribió “Growing Up Digital” (o Creciendo Digitalmente), una profunda investigación sobre cómo el haber crecido inmerso en la tecnología digital cambió a toda una generación. Tapscott toma esta pregunta explorando qué es lo que había pasado entonces cuando esa generación y su tecnología habían madurado. En su libro aborda varias inquietudes y profundiza en acusaciones que se escuchan con frecuencia acerca de esa “Nueva Generación”. De hecho, es casi un animador de la generación digital (o “*Net Gen*” como él la llama). Este estudio estaba basado en un proyecto de investigación que incluía cerca de 10.000 entrevistas. Planteaba la temática de la paradoja Internet analizando la posibilidad de que una tecnología social aisle más a las personas. Según nos refiere Tapscott el uso de Internet se convierte en una fuente de organización cívica y aumenta los vínculos entre las personas. Los expertos se han alineado, a partir de la realización de estudios cuantitativos, entre los que han entendido Internet de un modo utópico y los que han creído ver en Internet una nueva fuente de males alineándose en una visión distópica (Tapscott, 1997). Este estudio plantea una visión intermedia y matizada: un enfoque sintópico. Hay que entender el adjetivo sintópico como una perspectiva intermedia y como el crisol de distintos conceptos. Sintópico hace referencia a las síntesis de medios que convergen en la nueva sociedad de la información y a las sinergias que generan entre ellos. De hecho “sintopía” alude, en la etimología griega, al lugar de encuentro, al lugar de todos.

Don Tapscott es una de las principales autoridades mundiales sobre el impacto de la tecnología en los negocios y la sociedad. Es miembro de la Orden de Canadá clasificado como el

segundo pensador digital del mundo por Thinkers50<sup>13</sup>. Fundó el Blockchain Research Institute que trata de la tecnología blockchain<sup>14</sup> y criptomonedas, sus casos de uso, desafíos y las transformaciones organizacionales que conllevará su implementación.

Otro aporte significativo en el campo educativo lo encontramos en el libro compilado por los autores españoles Josep Duart y Albert Sangrà, estructurado en tres secciones. La primera se centra en la educación entre el espacio y el tiempo; en ella se presentan los diversos lazos que se plasman entre la educación virtual y los tiempos de los individuos, sean éstos reales, etéreos o económicos una segunda sección donde la discusión pasa por el aprendizaje en la red; tanto en su implementación como metodología de aprendizaje, como en cuáles pueden ser las motivaciones para su uso ya sea como estudiante o como docente, y una última que presenta cómo es la temática de la organización y gestión de la educación en la virtualidad. El prólogo está a cargo del Rector de la Universidad Obertá de Catalunya (UOC) quien, reconociendo como punto de partida el protagonismo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICs) en el espectro cultural de fin y comienzos de siglo, presenta la experiencia del Campus Virtual de la UOC, como ejemplo de lo que traen aparejado las mismas, pero fundamentalmente, para que éste sea tenido en cuenta como base para el progreso en el uso de las telemáticas y las tecnologías multimedias. Éste se transforma en el principal motivo por el que se plasmó esta obra ya que en ella se plantean las diversas “reflexiones y experiencias vividas en el excitante proyecto de poner en marcha un nuevo modelo de universidad no presencial”. Por esa razón es que, en la introducción realizada por Duart y Sangrà, se intenta responder a la siguiente cuestión: “¿Existe, o se está generando, un nuevo paradigma formativo a partir de la relación entre aprendizaje y virtualidad?” (Duart, J. ; Sangrà, A., 2000). Los autores intentan responder a la pregunta retomando la noción de comunidades virtuales de Howard Rheingold - crítico y ensayista

---

<sup>13</sup> Thinkers50 es un recurso mundial muy confiable para identificar, clasificar y compartir las principales ideas de gestión de la época. Cada dos años, Thinkers50 rinde homenaje a las principales ideas empresariales y de gestión de la época con el Ranking de pensadores de gestión y los premios por logros distinguidos en una serie de categorías de gestión específicas. La lista anual de presenta a pensadores emergentes con el potencial de hacer contribuciones duraderas a la teoría y la práctica de la gestión.

<sup>14</sup> El blockchain o cadena de bloques es un tipo de red que su distribución facilita el desarrollo de tecnologías como la criptomoneda y lo conocido como Internet del valor o de las cosas. Como consecuencia el blockchain ofrece la posibilidad de alcanzar niveles de seguridad muy elevados si lo comparamos con otras tecnologías.

estadounidense especializado en las implicaciones culturales, sociales y políticas de las nuevas tecnologías de la información, como internet y la telefonía móvil - como espacios de interacción que permitan constituir un verdadero entorno virtual. Dentro de estos nuevos espacios, la rapidez de la evolución tecnológica se constituye como el medio más eficaz para la interacción y para la información, pero también para la educación, que es el tema que los ocupa. Una de las problemáticas que traen al debate Sangrà y Duart es la del diseño y elaboración de materiales educativos que sean adecuados para el aprendizaje a través de la red, ya que en ese contexto el papel de los materiales didácticos toma un protagonismo evidente. Traen esta cuestión del correcto diseño, principalmente porque se oponen a la idea de que por el simple hecho de conocer la tecnología se puedan diseñar materiales útiles para la enseñanza; por el contrario, opinan que el concepto del diseño formativo, basado en criterios pedagógicos sería la garantía para poder elaborar materiales multimedia de calidad y plenamente educativos. Como ejemplo, en el primer bloque de artículos “La educación entre el tiempo y el espacio”, se presenta como reto la posibilidad de formación a través de la web, mostrándose en él la posición de los autores del libro acerca de los diversos modelos de enseñanza-aprendizaje abordados a través de ese entorno. En el artículo “Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje”, plantean tres modelos de educación virtual centrados, respectivamente, en el alumno, en los medios y en el profesorado, tratando, en todo momento, de presentar un modelo integrador. Según los autores, las tradicionales universidades presenciales se han dado cuenta de las posibilidades de las TIC y las han aprovechado para ofertarlas como opción para la educación a distancia, mediante esos tres modelos. En general, ninguno de ellos aparece de manera pura, sino con cierta orientación hacia alguna de las variantes. El modelo “equilibrado” que Sangrà y Duart presentan sería aquél en el que cada uno de los diferentes elementos se diera en justa medida, sin tener ninguno de ellos que ser superior a los otros dos. Ese modelo utilizaría los medios tecnológicos adecuados, generando una amplia gama de recursos que ayudarían a docentes y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El perfil del estudiante que elegiría esta metodología de enseñanza es variado; la diversidad etárea, el tiempo de trabajo y el disponible para el estudio, los antecedentes geográficos y académicos de cada uno de ellos también lo serían; por esa diversidad es que el entorno no presencial de educación requiere una planificación mayor, para poder brindar un mecanismo que ayude a “aprender a aprender”. Por otra parte, los conocimientos que se vuelven caducos en cada vez menor tiempo hacen que el



modo tradicional de transmisión de los mismos ya no sea tan válido; el reto para el futuro es, para estos autores, emplear todo el potencial de las TIC para que los entornos virtuales permitan aprender, aun sin coincidir en tiempo ni en espacio, estableciendo un modelo pedagógico que marque las pautas de acción de toda la comunidad educativa. La manera en que se produce y estructura un proceso para adquirir conocimientos debería estar al servicio del aprendizaje del estudiante y no ser una mera transmisión de contenidos. Uno de los elementos que permitiría este proceso es el material didáctico que, en el entorno virtual, generalmente tiene formato multimedial y que, en su diseño, debería tener una perspectiva de máximo provecho pedagógico. Estos materiales se crean para interaccionar dentro de un determinado modelo metodológico; sus autores, los diseñadores, por lo tanto, necesitan conocer el modelo y compartirlo para potenciar al máximo la interactividad y la creación conjunta de conocimientos. Algo similar ocurriría con la acción docente; el profesor deja de ser una fuente de información para convertirse en un facilitador del aprendizaje. El futuro de las instituciones superiores de formación se situaría en el escenario de la globalización y la formación continua (Duart, J. ; Sangrá, A., 2000). Este tema de la formación de las personas a escala planetaria y las interrelaciones que permite el entorno virtual se ve reflejado en toda la propuesta de estos autores quienes han realizado un aporte sustantivo a nuestro trabajo.

También hemos considerado importante incluir el pensamiento de Luis Joyanes quien, hacia finales del siglo pasado y de acuerdo a su experiencia como Doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Pontificia de Salamanca y Licenciado en Ciencias Físicas por la Universidad Complutense de Madrid nos dio a conocer su pensamiento incorporando lo que él denomina “cibersociedad” (Joyanes, 1997). Este autor ha analizado a través de una investigación situada en Madrid el fenómeno de la nueva sociedad digital dentro de los fenómenos de la sociedad de la información, la revolución informática, el cambio social y tecnológico, la irrupción de la tecnología multimedia, la realidad virtual e Internet y los cambios sociales, políticos, culturales y éticos derivados de la nueva cibersociedad. Su formación multidisciplinar le ha permitido analizar los efectos de la tecnología sobre la sociedad desde un punto de vista dual; el de sociólogo y el de tecnólogo. La información es hoy "el recurso clave de la economía, de las organizaciones, del mundo cultural y de la política” (Joyanes, 1997). Según su propuesta el principal rasgo característico de las TIC es que su funcionamiento se basa en el proceso de digitalización. De hecho, las TIC se han sumergido en las actividades económicas y los usos

sociales a tal punto que las sitúan como el eje de la interacción y el desarrollo masivos entre tecnología y sociedad del conocimiento, que han establecido las bases de un cambio sustancial en una tercera revolución industrial; es decir, las relaciones económicas y sociales del mundo globalizado donde ya no existen barreras culturales y religiosas y están superando la capacidad de sorpresa de la privacidad y el concepto de la realidad del entorno en que se vive denominado cibersociedad.

Otro de los autores que nos acompaña en este recorrido es Raúl Trejo, investigador del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la Universidad Nacional Autónoma de México. En el año 1996 publica un ensayo cuyo objetivo es abrir una serie de reflexiones sobre Internet, uno de los instrumentos tecnológicos modernos más publicitados, de mayor crecimiento y muy poco comprendido en su significación plena. Caracteriza a la red de redes como una “alfombra mágica” desde la que nos invita a observar sus usos y mitos. Advierte en el primer párrafo de la introducción:

“Mucha gente habla de ella pero casi nadie la entiende. Inclusive en las maneras para denominarla, hay una mezcla de terminología presuntuosa, tecnicismos vanguardistas y deslumbramiento contemporáneo. (Internet) es un tema nuevo y, pese a ello, cambiante. Se encuentra relacionado con las formas contemporáneas de propagación del conocimiento y, así, de las estructuras culturales, pero también con la industria de punta, el intercambio académico, los negocios, la difusión de noticias y datos, de la misma manera que con nuevos espacios y estilos de diversión en todos los sentidos” (Trejo, 1996).

El autor presenta un tema de moda en aquel contexto de más de dos décadas atrás donde expone las principales características de Internet realizando una importante reflexión sobre la relación entre el cambio tecnológico y la cultura de las sociedades modernas. Resalta la importancia de presentar un trabajo realizado en América Latina.

Para los estudiosos de las nuevas tecnologías constituye un estudio de actualidad como fuente de reflexión y debate. Para los investigadores resulta un importante aporte ya que resume la pluralidad de fenómenos que reviste un solo medio de comunicación moderno: Internet; así como nos invita a la reflexión sobre la gran cantidad de factores políticos, económicos, culturales y sociales que están detrás de ella.

En el capítulo primero ("Globalización por Internet") Raúl Trejo pasa revista a las diversas maneras en que se ha visto el cambio tecnológico de los nuevos medios. Entre el pesimismo y el triunfalismo el autor adopta un enfoque "pragmático propositivo": la inevitabilidad tecnológica acompañada de la reflexión crítica (¿qué?, ¿para quién?, ¿con qué fines?). La Internet y el acceso a los medios electrónicos si bien son indicadores de modernización no son los únicos. Según este autor, América Latina afronta este reto pero sabiendo que con la adopción de las nuevas tecnologías no necesariamente disminuyen sus profundas desigualdades. Reconoce que Internet es un recurso nuevo que como tal plantea problemas nuevos, nuevas comunidades internacionales, desafío a los que gobiernan y a la ciudadanía en general.

Seguidamente presentamos a Nicoletta Vittadini, investigadora italiana quien en el año 1995 presentó un estudio que nos recordaba la implicancia cultural de las nuevas tecnologías de la comunicación. Hace más de dos décadas esta autora nos compartía que la aparición de las nuevas tecnologías había supuesto un cambio profundo en una sociedad que no en vano recibía el nombre de sociedad de la información. En aquel entorno y gracias a herramientas como Internet, la información estaba disponible en cantidades ingentes y al alcance de todos. Comenzaba a tomar notoriedad el "hipertexto" (Vittadini, 1995) definido como un constructo teórico cuyas características fundamentales son la organización modular y reticular del contenido, la presencia de diversas tipologías de vínculos que conectan los módulos; la ausencia de una dirección de lectura única y obligada; la interactividad, explicitada en una modalidad doble de navegación y dialogismo. Esta investigadora italiana concebía al hipertexto como un espacio que comprende una lectura entre niveles que componen la dimensión comunicativa del mismo: la organización de los contenidos, la prefiguración de las dinámicas de recuperación y la visibilidad de ambas. La estructura de nodos y, sobre todo, de los enlaces, es la que ha recibido probablemente más atención de su parte. Especialmente, las estructuras no lineales, abiertas, arbóreas, son las que han recibido más atención por parte de quienes estudian el hipertexto desde el punto de vista de la teoría literaria (Vittadini, 1995). Otra aproximación es la que se hace sobre la interfaz, lo que en el fondo distingue a los sistemas de hipertexto de las bases de datos. La investigación sobre las interfaces se ha centrado en las metáforas de navegación, en los mecanismos de control por parte del usuario y en el comportamiento durante la navegación.

El profesor Manuel Área Moreira en el año 2001 coordinó el libro colectivo titulado "Educar en la sociedad de la información". El mismo pretende en su globalidad responder a la dialéctica social y cultural en que nos encontramos las distintas generaciones y colectivos de personas que convivimos, como consecuencia del desajuste, incertidumbre y confusión que provoca la sociedad de la información y el derivado desconcierto que padecen los diferentes agentes educativos y la sociedad en general en relación a los procesos formativos y educativos. Ante la certeza del necesario cambio del sistema educativo actual, tratan de responder a cuestiones cruciales como ¿en qué dirección?, ¿con qué metas educativas?, ¿al servicio de qué modelo económico y político?, etc. Frente a las ya clásicas posturas dicotómicas, la "moderna" que plantea incorporar y reconceptualizar los procesos formativos en base a la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación y la "tradicional" que aboga por una perspectiva más humanista, plantean este libro como consecuencia de una combinación de ambas posturas, buscando "construir un discurso mínimamente fundamentado de lo que debiera ser la educación del siglo XXI" (Área- Moreira, M. , 2001).

Aportamos que España cuenta con una trayectoria extensa en materia de introducción de TIC en las escuelas y en la formación docente y con vastas investigaciones sobre actitudes, conocimientos y usos de los docentes, estudios de caso que analizan las prácticas de enseñanza, el proceso de aprendizaje y el vínculo docente - alumnos a partir de la introducción de los nuevos medios tecnológicos en el aula. Trabajos sobre las percepciones, representaciones y opiniones de los docentes resultan significativos porque permiten comprender las prácticas de enseñanza con TIC en el marco de la lógica escolar (Área- Moreira M. , 2010).

Finalmente, en el ámbito internacional, consideramos importante presentar a KERIS (Servicio de Información sobre Educación e Investigación de Corea) como herramienta de trabajo a nivel sistémico. Se trata de una organización gubernamental a través de la que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología asesora sobre políticas e iniciativas gubernamentales actuales y futuras en materia de educación con la utilización de TIC, en Corea del Sur. Su enfoque actual radica en el desarrollo de TIC en sus sistemas educativos y en el extranjero trabajando en estrecha colaboración con organizaciones internacionales tales como el Banco Mundial y la UNESCO para ayudar a otras naciones a desarrollar o mejorar sus propias TIC, infraestructura e implementación. KERIS proporciona a los educadores y al público servicios educativos como el

Servicio Nacional de Información Educativa (NEIS): el Sistema de Servicio de Información de Investigación (RISS) y el Sistema Nacional de Servicios de Educación (EDUNET). El sistema educativo en la República de Corea se encuentra descentralizado. Las organizaciones encargadas de la administración de la educación comprenden tres capas de autoridad administrativa: el Ministerio de Educación en el ámbito nacional, las Oficinas de Educación en el ámbito municipal y provincial, y oficinas locales de educación a nivel de condado. Estas oficinas supervisan directamente las escuelas primarias e intermedias. Desde principios de 1996, se estableció en cada escuela primaria y secundaria nacional o pública un Consejo Escolar para garantizar la autonomía de gestión de la escuela, y para maximizar la participación de la comunidad en ella. La educación en Corea es obligatoria y gratuita sólo en el Nivel Primario. Otras áreas de desarrollo incluyen la elaboración de recursos y contenidos digitales, el desarrollo y mejora de la plataforma de e-learning y la informatización de la gestión administrativas de las escuelas mediante una plataforma unificada nivel nacional denominada NEIS (National Education Information System-Sistema Nacional de Información Educativa).

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/tic\\_anexo2\\_1.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/tic_anexo2_1.pdf)

Existe hoy un amplio consenso sobre la importancia de conocer las percepciones docentes, dada la influencia que éstas pueden ejercer en la práctica pedagógica de los docentes. En lo que a la incorporación pedagógica de TIC se refiere, los estudios de percepciones comparten el supuesto de que las prácticas pedagógicas estarán condicionadas, entre otros factores, por la visión que los profesores tengan acerca de la importancia de estas tecnologías para apoyar su trabajo docente.

En términos generales, las investigaciones precedentes sugieren que las percepciones de los docentes se encuentran muy relacionadas con los niveles de incorporación pedagógica de TIC que aquéllos posean, produciéndose ciertas variaciones en las percepciones según sea dicho nivel de incorporación. Ello confirmaría los supuestos de nuestro estudio.

**Panorama en Latinoamérica y en la República Argentina.** (Contexto educativo actual en tiempos de pandemia).

Entre los estudios sobre las actitudes, percepciones y representaciones de los docentes en relación a las TIC y sus prácticas pedagógicas se encuentran algunas investigaciones y estudios que hemos seleccionado y ponemos a consideración.

De acuerdo a la investigación llevada a cabo por M. Garay Castillo en el año 2010, la instalación de la Informática Educativa en las escuelas y liceos de Chile, como parte del proceso de Reforma educacional iniciado en la última década del siglo pasado, había constituido una clara señal para quienes ejercían la profesión docente, de que ese país se hallaba ante un nuevo escenario mundial, marcado por la sociedad de la información y del conocimiento e inserto en un contexto de globalización liderado por los países con economías de corte capitalista. Por otra parte, los denominados objetivos fundamentales transversales de informática educativa, incorporados al diseño curricular, señalaban explícitamente lo que la Reforma esperaba de esta disciplina en términos de su contribución al proceso de formación de las nuevas generaciones de estudiantes, estableciendo en particular una función instrumental para las denominadas tecnologías de la información y comunicación (TIC), convirtiéndolas en una herramienta de apoyo al cumplimiento de los fines trazados por la Reforma. La incorporación progresiva de los establecimientos educacionales subvencionados a la Red Enlaces, principal proyecto de informática educativa chilena, había puesto a los profesores en contacto directo con las TIC, y, particularmente, a los docentes de aula ante el desafío profesional de tener que incorporar estas tecnologías en sus prácticas pedagógicas, con la finalidad de asistir eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, inexorablemente los procesos de reformas educacionales supondrían ciertos cambios para los docentes, quienes, más allá de su visión pedagógica personal deberían asumirlos de una u otra forma. Al respecto de esto, y en relación con la presencia de las TIC en el ámbito escolar, surgió un aspecto de gran interés y relevancia -que constituyó el tema central de su trabajo de investigación- el cual se refirió a la necesidad de explorar las percepciones que los docentes tenían sobre la utilización pedagógica de las TIC y, también, la percepción de aquellos cambios que esta utilización había generado en sus prácticas pedagógicas. Al respecto, el autor observó que la capacidad de penetración de los efectos de las nuevas tecnologías se relacionaba con el hecho de que la información es un elemento que está presente en toda actividad humana; por lo que todos los procesos de la existencia individual y colectiva son susceptibles de ser moldeados, aunque no determinados, por los nuevos medios tecnológicos. Se encontró que las principales dificultades halladas en esta investigación eran: la falta de

capacitación adecuada de los docentes en el uso de TIC; la insuficiencia de recursos digitales; o la falta de tiempo de los profesores para preparar las clases cuando se incorporaban aquéllas, entre otras.

Además, también se pudo constatar a partir de los hallazgos del presente trabajo, que la falta de capacitación adecuada en el uso de TIC tenía una importante incidencia en los bajos niveles de incorporación pedagógica de estas tecnologías, derivándose de esta carencia una serie de consecuencias negativas, de orden funcional y psicológico, para los docentes, especialmente para aquéllos que se encontraban afectados por la brecha generacional (Garay Castillo, 2010).

Más cercanos en este tiempo de pandemia, los investigadores también chilenos Guaman, Villarreal y Cedeño, en este año nos muestran en un artículo cómo es que las instituciones educativas han analizado e implementado modalidades de estudio diferentes a las realizadas en la educación tradicional, tomando en consideración las medidas sanitarias de la nueva normalidad y las posibilidades de acceso del estudiantado a las clases. Surgiendo así, aparte de la modalidad presencial: la modalidad virtual, la semipresencial y la modalidad híbrida. Esta última, combina la educación presencial y remota a través de distintos medios tecnológicos como plataformas de aprendizaje en línea, distribuyendo tareas entre una modalidad y otra.

A su entender, implementar una educación híbrida nos da la posibilidad de repensar la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje. A su vez, es un desafío para la docencia llevar una nueva modalidad como ésta a cabo, ya que, es necesario capturar la atención, motivación y el interés del estudiantado por aprender en diferentes modalidades. Además es una adaptación de quienes enseñan a pensar la tecnología como herramienta de apoyo, en lugar de pensarla como un repositorio de información, contenidos o simplemente un canal de comunicación.

Los autores señalan que en este contexto, la Pontificia Universidad Católica de Chile tiene la posibilidad de ofrecer espacios presenciales, virtuales y mixtos al estudiantado a través de la generación de salas híbridas. Éstas surgirían como respuesta a las necesidades de acceso de todos, independientemente de dónde estuvieron física o geográficamente; incluso si hubiese estudiantes extranjeros esta nueva modalidad pudiera ser una respuesta de accesibilidad. Para la implementación de espacios de aprendizaje híbridos, en palabras de Guaman, Villarreal y Cedeño

“es importante darle un significado distinto al aula, pensándola como un espacio de diálogo, colaboración y socialización, en los que los y las estudiantes tendrán una mayor autonomía y responsabilidad, ya que, es parte de sus tareas prepararse, repasar contenidos y estudiar durante y después de horas académicas” (Guaman; Villarreal; Cedeño, 2021).

En este sentido es que se releva la importancia de la planificación y el diseño de un curso pensado para un modelo híbrido, adaptando así los planes de las carreras profesionales o programas a la conjugación de las modalidades semipresenciales, en línea y a distancia. Es en esta planificación donde se debería considerar que la enseñanza priorizará el aprendizaje autónomo de quienes aprenden, por lo que se hace necesaria una ruta clara desarrollada por quienes enseñan, para así fortalecer la ampliación y profundización de los conocimientos y de las habilidades del estudiantado.

Así como la autonomía y responsabilidad de quienes aprenden tienen un rol fundamental, también lo tiene la interacción en este tipo de modalidad. Al insertar al estudiantado de manera presencial como también remota, se vuelve importante pensar las interacciones fuera del aula. El encuentro cara a cara se sustituye o se complementa con el uso de herramientas tecnológicas sincrónicas o asincrónicas, promoviendo retroalimentación y comunicación entre los actores del aula. Específicamente en los espacios tecnológicos estará todo el grupo conectado con audio y cámaras en lo presencial o lo virtual, es decir, que quienes están en línea mirarán al docente y al resto del grupo usando la combinación del aula con componentes virtuales para crear una experiencia de aprendizaje distinta (Guaman; Villarreal; Cedeño, 2021).

También nos acercamos a Axel Rivas, investigador argentino. En tiempos de pandemia escribió al respecto de las prácticas de enseñanza “Se ha interrumpido la presencia escolar. La pandemia cerró las aulas y nos abrió todo tipo de preguntas. Nadie pensó ni teorizó sobre la enseñanza en estas condiciones. Estamos haciendo camino al andar. Necesitamos una pedagogía de la excepción. Una pedagogía que contemple y actúe, en la medida de lo posible, sobre las inmensas desigualdades sociales. Una pedagogía que apele a la didáctica para reclasificar el currículum buscando iteraciones de sentido en vez de actividades sueltas. Una pedagogía que multiplique su mensaje, llegando también a las familias, ahora más importantes que nunca en el aprendizaje de los alumnos. Una pedagogía sensata, reflexiva y humana, en medio de la



incertidumbre que vivimos. Este breve ensayo es una propuesta para debatir la escuela en tiempos de excepción” (Rivas, 2020).

Participando de lo anteriormente expuesto compartimos la investigación de Gallardo, A.; Lozano, O.; De León, S. Según estos autores de origen mexicano en el año 2012, la organización constituye el espacio social, cultural y económico donde el hombre reproduce y adquiere la mayor parte de los elementos constituyentes de su comportamiento social y racional a lo largo de su vida, desde la escuela básica hasta la superior. “El hombre es adiestrado en los estándares de un comportamiento definido donde la elección racional homogénea resulta el parámetro óptimo a seguir, dicho comportamiento está íntimamente ligado a artefactos tecnológicos que le permiten reproducir el quehacer-eficiente cada vez con mayor rapidez y menos esfuerzo. La tecnología constituye un instrumento de aplicación cotidiana, que permite al hombre en su organización, cumplir con las tareas para las que fue diseñado como ente eficiente; su uso no está en discusión, pero si alguien extrañamente decide desprenderse de ella verá cómo esto es imposible, pues los brazos de la anomia lo arroparían de inmediato, desde una sociedad que castiga al analfabeto tecnológico; de tal manera que la tecnología se inscribe dentro de este proceso del quehacer eficiente como espíritu de un proyecto social e histórico que define al hombre moderno. Desde niños, la alienación que la organización realiza de la persona, se acompaña desde el hogar, con artefactos tecnológicos de alto impacto (televisión, videojuegos, juegos y juguetes e internet) donde el individuo, viviendo y jugando aprende y cosifica su participación social en lo que sería una metodología de la modernidad: la racionalidad instrumental. México y Latinoamérica se inscriben dentro de esta corriente mundial, donde ser parte de un mundo global, tiene que ver con la participación de la gente y sus organizaciones en la red, en la vida líquida de la sociedad del conocimiento y la información. México avanza de manera importante en el desarrollo de infraestructura, pero no le alcanza para estar a la par de los países más desarrollados en esta materia, como son los asiáticos, no obstante es intención del país y de la región en su conjunto, el ser parte de este mundo global de las Tecnologías de la Información y la Comunicación” (Gallardo, A.; Lozano, O.; De León, S., 2012). Este artículo constituye una primera reflexión sobre la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en ese país desde una perspectiva organizacional, entendiendo por ello una comprensión más profunda del impacto que tiene el desarrollo tecnológico, específicamente las TIC, en el ser humano. Intenta superar con ello, las visiones estrechas que sólo describen de manera superficial estos artefactos técnicos

ya que también son instrumentos sociales y políticos, y por lo mismo implican una intencionalidad socio-política de quien los detente. La estructura del trabajo está ordenada a partir de tres apartados, en el primero se muestra un acercamiento al comportamiento que han tenido en nuestro país las TIC, con datos reales del fenómeno. En el segundo apartado se presenta la visión local de las TIC en el ámbito latinoamericano y en el tercer apartado se hace una reflexión del impacto de la tecnología y las TIC en lo general.

Según los aportes muy actuales de los investigadores mexicanos Bautista García y Zúñiga Rodríguez los docentes hacen una búsqueda permanente de medios, instrumentos, herramientas y recursos que les permita tener mayor asertividad en cómo desarrollar su trabajo a distancia, analizando Técnicas para el Aprendizaje Colaborativo (TAC), término que tiene dos acepciones: Tecnologías del Aprendizaje Colaborativo y Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, este tipo de tecnologías se dirigen a un Entorno de Aprendizaje Personal conocido como PLE, (por sus siglas en inglés) donde es esencial el apoyo de los distintos participantes en el hecho educativo, de tal forma que docente, alumno familia sean capaces de ir creando su propio entorno de aprendizaje. Los docentes desarrollan su práctica en un continuum entre el uso de TIC y TAC generando adecuaciones metodológicas que les permite reconocer cómo sus alumnos están o no logrando aprendizajes significativos, no quedándose en la primera parte de este reto de sólo conocer y dominar el uso de tecnológicas, sino que avanzan en la búsqueda de un método, una forma personal, donde como usuarios desarrollan competencias digitales que les permiten indagar, seleccionar y usar adecuadamente dichas herramientas para que obtengan una información pertinente y eficaz en función de las necesidades e intereses de sus estudiantes (Bautista García, Y.; Zúñiga Rodríguez, M., 2021).

El trabajo llevado adelante por un equipo de investigación de la Universidad Nacional de General Sarmiento en Buenos Aires, Argentina, y coordinado por (Cabello, R.; Moyano, R., 2003), exploraban distintos aspectos vinculados a la relación que los docentes de Educación General Básica establecen con las tecnologías informáticas a partir de un abordaje cuali-cuantitativo para explorar el problema de las competencias tecnológicas percibidas por los docentes.

También en la Provincia de Buenos Aires (Martínez Vidal, R.; Montero, Y.; Pedrosa, M.; Matín, E., 2006), buscaron conocer las habilidades desarrolladas por los docentes en servicio y el

uso pedagógico de la computadora identificando factores relacionados con el grado de implementación luego de la capacitación. El análisis del grado de implementación tuvo en cuenta variables tales como: edad, evaluación personal de la capacitación, acceso a la computadora en el hogar, actitudes hacia la computadora, experiencia con computadoras y autoeficacia percibida. Entre los factores que están asociados con la mayor o menor predisposición del docente para incorporar la tecnología en el aula destacan: la experiencia en el uso de las computadoras, las actitudes y la autoeficacia.

Entre las investigaciones que abordan las prácticas pedagógicas con TIC (Palamidessi, M. , 2001) recupera un estudio exploratorio cualitativo para conocer la manera en que las TIC fueron incorporadas en cuatro escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. Se reconstruye la historia de la introducción de tecnologías en las escuelas y se describen las estrategias institucionales y el papel de los actores (los directivos, los docentes, las cooperadoras, el Estado) en el proceso de institucionalización del área de informática, como también, el modo en que se coordinan las tareas, definen su currículum y resuelven la relación entre docentes y especialistas. Observan que el desarrollo de cada uno de estos aspectos se da en un marco de desiguales posibilidades que, en materia de recursos materiales y simbólicos, enfrentan cada una de estas instituciones.

También incorporamos la investigación realizada por T. Valdivieso Guerrero en la ciudad de Loja, Ecuador. Se trata de un estudio de metodología mixta para identificar el nivel de conocimientos, nivel de aplicación pedagógica de TIC y actitudes de los docentes de educación básica y bachillerato en el año 2009. La descripción de los perfiles de los docentes que participaron de la muestra contextualizó la situación en relación a las edades, cargos, antigüedad, formación y tipo de gestión en la que los docentes desarrollaban sus tareas. Las observaciones mostraron que la práctica docente no reflejaba cambios en métodos o procesos innovadores de aprendizaje, cuando más, del uso de grabadora; no así en el manejo de otras herramientas tecnológicas. En relación a los conocimientos básicos el análisis reflejó la casi nula manifestación de estándares de desempeño de nivel básico en cuanto al conocimiento y la aplicación pedagógica de TIC. En la aplicación pedagógica y la gestión del currículum en relación a las TIC se observó que los docentes no planificaban ni ejercían su práctica pedagógica mediada por TIC.

La evaluación de software educativo, el uso de internet y el aprovechamiento para la gestión se manifiesta en muy pocas ocasiones y de manera instrumental.

Respecto a la práctica pedagógica (Alliaud, A.; Antelo, E.; Narodowski, M.; Báez, L.; Beech, J.; Brailovsky, N.; Wisniacki, F.; Passarotto, A., 2018) observan que “(...) No hay una sola disciplina para ser enseñada, sino varias, mediante una divulgación mediática que da importancia al esfuerzo, lo complejo o el acceso a lo restringido. Debemos poner a disposición o mostrar distintas versiones del mundo pero también saber enseñar. Se trata de darle a las instancias prácticas apoyo sobre lo que será posible sostenerse a la hora de probar, practicar, ensayar utilizando conocimientos que permitan enfrentar y resolver situaciones de enseñanza determinadas. En la tarea de enseñar contamos con diversas capacidades como la instrucción, disciplina, planificación, organización, abordaje de casos, simulaciones, construcción de saberes, etc. Se puede enseñar a través de lo que otros nos cuentan mediante consejos, ayudas, indicaciones prácticas, no se trata de recuperar la experiencia sino de recuperar lo que esa experiencia produjo, que nos puede aportar. Un docente autorizado, respaldado, respetado, que conoce, sabe instruye no es garantía para el aprender ya que el aprendizaje es una decisión y la enseñanza una obligación. Se continúa con la nostalgia de conservar lo viejo y la autoridad, pues se teme a lo nuevo, confusión, dominio, etc.” (Alliaud, A.; Antelo, E.; Narodowski, M.; Báez, L.; Beech, J.; Brailovsky, N.; Wisniacki, F.; Passarotto, A., 2018).

En relación a lo expuesto, compartimos que según lo aportado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) debido a la pandemia ocasionada por el COVID-19, la escuela, concebida como un espacio físico, cerró y se trasladó a los hogares. Los sistemas educativos tuvieron que desarrollar, de la noche a la mañana, una oferta masiva de aprendizaje a distancia y de enseñanza remota de emergencia. Aunque existen algunos ejemplos de educación remota a gran escala en la región, como el Plan Ceibal<sup>15</sup> en Uruguay y Telesecundaria<sup>16</sup> en México, la realidad es que hay

---

<sup>15</sup> En Uruguay se han implementado, desde hace tres décadas, programas de utilización de TIC en el ámbito educativo, pero recién a partir del 2007 se puso en práctica un plan de cobertura universal en la enseñanza pública, con la aspiración de asistir al proceso de aprendizaje a partir de un uso intensivo de estas tecnologías y de eliminar la desigualdad de acceso a ellas en los niños del país. A este plan se lo denominó Plan Ceibal (Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea), en referencia al árbol nacional, el ceibo. Comenzó a instrumentarse en el año 2005. El Plan Ceibal nació de una concepción sobre el desarrollo nacional que privilegia a las TIC como habilitadoras de procesos generadores de riqueza, de

pocas experiencias de educación remota en los últimos 10 años que sean comparables al cierre completo de los centros educativos provocado por la emergencia sanitaria. Los docentes tuvieron que flexibilizar su forma de enseñar y de comunicarse con los estudiantes. Se creó una nueva dinámica en la que los progenitores y/o responsables de la crianza de niños, niñas y adolescentes tuvieron que asumir un rol protagonista en el aprendizaje de sus hijos. Todos estos cambios tienen un elemento en común: se ampliaron y adaptaron las formas de comunicación entre estudiantes, docentes y progenitores con la tecnología como herramienta central.

En este contexto, los estudiantes que cuentan con apoyo de los padres y una base digital han podido aprovechar mejor los recursos puestos a disposición que los estudiantes provenientes de

---

mejoramiento de la calidad de vida, del desarrollo humano y de la inclusión social. Se lo concibió como una pieza clave para el desarrollo de una sociedad de la información y del conocimiento (SIC) inclusiva y democrática. Esta política se instrumentó en paralelo a otras, con el fin de mitigar las nuevas formas de desigualdad generadas en las dinámicas de los mercados que se desenvuelven en el modo informacional de desarrollo, tal como lo entiende Manuel Castells (2000). Las iniciativas para el desarrollo de la SIC en Uruguay se remontan a la década de los noventa. Entre ellas, se han llevado a cabo algunas ligadas al ámbito de la educación formal (programas INFED 2000 o de Conectividad Educativa). A partir del 2005 las políticas se alojan y se desarrollan en las instituciones, con la misión de generar coordinaciones con una multiplicidad de actores.

<sup>16</sup> La Telesecundaria es un modelo de enseñanza que combina la educación a distancia con la educación presencial. Fue creado en 1968 por el abogado, periodista y catedrático, Álvaro Gálvez y Fuentes, “El Bachiller”, con el objetivo de impartir educación a nivel secundaria mediante transmisiones televisivas, beneficiando principalmente a estudiantes en zonas rurales, de difícil acceso o con baja concentración demográfica como una alternativa a las necesidades de cobertura educativa de nuestro país.

A 52 años de su incorporación al Sistema Nacional Educativo, este modelo continúa vigente y representa, en muchas ocasiones, la única opción de seguir estudiando después de la primaria para un alto porcentaje de jóvenes mexicanos. Actualmente, la quinta parte de alumnos que cursan la secundaria lo hacen en una telesecundaria.

Cifras recientes del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa señalan que las telesecundarias representan el 48% de los planteles educativos de secundaria en México. Son 18 mil 743 planteles que atienden a **1 millón 398 mil 273 estudiantes**, entre 12 a 15 años de edad. El modelo pedagógico de la Telesecundaria consiste en un programa de televisión de 15 minutos con la lección y asignatura correspondiente al plan de estudios y continúa con 35 minutos de trabajo de clase orientado por el docente y actividades propuestas tanto en los libros de texto como en la planificación didáctica. La producción de los programas está a cargo de un medio de comunicación de servicio público: Televisión Educativa, y la señal llega a prácticamente todo el país a través de la Red EDUSAT.

A diferencia de las secundarias convencionales, donde hay un profesor para cada materia, en las telesecundarias hay un docente para trabajar todas las asignaturas de la matrícula por curso.

hogares con carencias de este tipo. Frente a las brechas digitales, muchos países hicieron esfuerzos significativos por diversificar los canales a través de los cuales se entregó contenido a los estudiantes. En Perú, por ejemplo, la estrategia multicanal Aprendo en Casa<sup>17</sup> permitió alcanzar a más del 90% de los estudiantes. Uruguay, más preparado para el aprendizaje remoto, mitigó los efectos del cierre de las escuelas con el programa Ceibal en Casa, el que, además de proveer acceso a contenidos, despliega acciones de acompañamiento a estudiantes, docentes y familias. El número de docentes y estudiantes que ingresaron al sistema se multiplicó por 4 con respecto a antes de la pandemia: más del 75% de los estudiantes y más del 84% de los docentes se conectaron a la plataforma.

En América Latina y el Caribe (ALC) ya se observaban brechas de aprendizajes desde antes de la pandemia. Para el tercer grado, el 62% de los estudiantes más pobres no domina los conceptos básicos de matemáticas, en comparación con el 25% de los más ricos<sup>18</sup>. También se evidencian rezagos cuando se compara con otras regiones. En ALC, un 51% de los estudiantes de 15 años tiene bajo desempeño en lectura, casi el doble que en los países de la OECD (23%) (Bos, M., Viteri, A. y Zoido, P., 2019). Aunque aún hay poca evidencia sobre los impactos de la pandemia en los aprendizajes, se estima que la mayor proporción de nuevos abandonos estaría entre los estudiantes pobres y de clase media vulnerable. Se prevé que la brecha digital y la baja efectividad de los programas de televisión-radio podrían limitar la capacidad de mitigar los efectos de la interrupción de las clases en los países de ingresos bajos (Acevedo, I.; Castro, E.;

---

<sup>17</sup> Aprendo en Casa se trata de un servicio multicanal de educación a distancia por televisión, radio e Internet. El objetivo a corto plazo es que los estudiantes de educación básica (inicial, primaria y secundaria), educación básica especial (Prite y Cebe) y educación básica alternativa avancen en el desarrollo de sus clases, durante el Estado de Emergencia, como dicta la Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU (Perú).

El objetivo a mediano y largo plazo es complementar las lecciones que dan los docentes en el aula, enfocándose especialmente en los estudiantes de zonas rurales y alejadas para reducir las desigualdades en el aprendizaje.

El contenido de la plataforma consta de:

Guías de aprendizaje, audios, videos, cuadernos de trabajo y otros materiales disponibles por nivel y por grado, las 24 horas del día.

Programación semanal de 5 días hábiles con actividades distintas por día, según el grado y el nivel del estudiante.

Para los estudiantes con discapacidad, se programa una actividad por semana.

<sup>18</sup> Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). Marco Sectorial sobre Desarrollo de Habilidades. División de Educación. Washington D.C.: BID

Fernández, R.; Flores, I., Pérez-Alfaro, M.; Zoido, P, 2020). La reapertura de las escuelas requiere mantener la distancia social, lo cual implica reducir en aproximadamente un 30% el número de alumnos por aula (Bos, M., Minoja, L.; Dalaison, W., 2020). Se pasa de la etapa de aislamiento a una de distanciamiento social. A la suspensión total de la presencialidad, le sucede la apertura gradual de los establecimientos educativos que da lugar a una dinámica educativa muy diferente y probablemente más compleja que las anteriores<sup>19</sup>. Con esto, los sistemas educativos tendrían que combinar educación presencial y remota mediada por tecnología, llamado modelo de “educación híbrida”.

Parte de los desafíos se explican por la falta de preparación con la cual la pandemia encontró a los sistemas educativos. Así lo muestra el nivel de desarrollo de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED)<sup>20</sup>: muy pocos países contaban con conectividad o con herramientas digitales para apoyar el proceso de enseñanza en el contexto escolar. Según la preparación de los sistemas educativos para la transformación digital y, por lo tanto, para transitar a un modelo de educación híbrido si bien son muy escasas las prácticas de enseñanza validadas bajo el mismo (BID, 2021).

En otro orden, consideramos necesario un encuadre, a nivel país, que produjo la pandemia para habilitar reflexiones situadas en tiempo y espacio respecto al propósito de la Tesis. Al respecto consignamos las siguientes disposiciones de política general, con un indudable efecto sobre SEA (Sistema Educativo Argentino):

---

<sup>19</sup> El 2 de julio de 2020 el Consejo Federal de Educación aprobó el protocolo nacional para el regreso presencial a las aulas a través de la Resolución N° 364/2020. El protocolo establece pautas de organización escolar para todos los niveles y modalidades educativas. Fue elaborado por el Consejo Asesor para la Planificación del regreso presencial a las Aulas, conformado por representantes de los Ministerios de Educación y de Salud nacionales, del Consejo Federal de Educación, de organizaciones sindicales, del sector privado de la educación, de centros de estudiantes, del Unicef y especialistas en distintas áreas de conocimiento vinculadas a la salud y la pedagogía. El Protocolo Marco constituye un piso mínimo de requerimientos para la apertura de instituciones educativas, a partir de los cuales cada jurisdicción podrá agregar requisitos adicionales. Su formulación se basa tanto en criterios sanitarios y de higiene y seguridad como de organización escolar y pedagógica. Entre los aspectos más destacados, se encuentran la limpieza y desinfección frecuente, la obligatoriedad del uso de tapabocas en todo momento, el distanciamiento social obligatorio de 1,5 metros y la suspensión de actos, reuniones y eventos.

<sup>20</sup> Los SIGED engloban todos los procesos de gestión necesarios para la operación del sistema educativo.

- Con fecha 11 de marzo de 2020 la ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, en adelante la OMS, declaró el brote del nuevo coronavirus SARS-CoV-2 como una pandemia.
- Que por las recomendaciones dictadas por la OMS así como por las experiencias recogidas de lo sucedido en Asia y diversos países de Europa, en ese momento se tomó la determinación de proteger la salud pública mediante el dictado del [Decreto N° 260/20](#) por el cual se amplió en nuestro país la emergencia pública en materia sanitaria establecida por la [Ley N° 27.541](#), por el plazo de UN (1) año.
- Que la velocidad en el agravamiento de la situación epidemiológica a escala internacional requirió, pocos días después, la adopción de medidas inmediatas para hacer frente a la emergencia, dando lugar al dictado del Decreto N° [297/20](#), por el cual se dispuso el "aislamiento social, preventivo y obligatorio", en adelante "ASPO", durante el plazo comprendido entre el 20 y el 31 de marzo del corriente año, para los y las habitantes del país y para las personas que se encontraran transitoriamente en él.
- Que se ha desarrollado fuertemente la investigación en todos los aspectos de la pandemia, registrándose a la fecha más de 350 estudios de investigación en el país de los cuales 63 corresponden a ensayos clínicos.
- Que con el fin de no interrumpir el suministro de productos y servicios esenciales y, también, para ir incorporando gradualmente la realización de diversas actividades económicas y sociales en los lugares donde la evolución de la situación epidemiológica lo permitiera, se establecieron excepciones al "ASPO" y a la prohibición de circular para las personas afectadas a diferentes actividades y servicios, y se estableció el "distanciamiento social, preventivo y obligatorio", en adelante "DISPO".
- Que las medidas implementadas en todo el territorio de manera temprana, incluyendo la suspensión de clases, de transporte interurbano, de turismo, de actividades no esenciales y tanto el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) como el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) han sido fundamentales para contener los brotes en muchas jurisdicciones, logrando que, a pesar de tener áreas con transmisión comunitaria sostenida y brotes en distintas jurisdicciones, no se haya saturado el sistema de salud.



La consigna de freno de los procesos de desigualdad como objetivo de la política educativa en el tiempo de emergencia partía de un diagnóstico que apuntaba a lo medular de la problemática social y educativa argentina. Partir de esa premisa suponía la organización de otra agenda en torno a la cuestión educativa y tecnológica. Fue en esa coyuntura que se anunció el Plan Federal de Conectividad Juana Manso<sup>21</sup>, como modo de articular una serie de elementos que en el pasado se consideraron de manera aislada o separada en líneas y organismos. La necesidad de dotar de conectividad, computadoras, contenidos y capacitación gratuitos, sumada al desarrollo de una plataforma que garantice la existencia de espacios de intercambio al nivel de provincias, escuelas, familias, estudiantes y docentes en los escenarios próximos, muestra la ampliación de la consideración sobre estos temas. Esos propósitos partirían de la idea de un sistema, de la construcción de una red de instituciones, de una organización que buscaría garantizar mayores niveles de igualdad, llegando a los diferentes territorios y poblaciones (Dussel, I.; Ferrante, P. ; Pulfer, D., 2020).

Después de un año escolar construido prácticamente en entornos virtuales, nos encontramos con un escenario nuevo, indefinido y más complejo, sin historia ni demasiada experiencia previa: un esquema que combina -de múltiples formas según el lugar y el momento- enseñanza virtual y presencial.

Según la encuesta sobre la situación actual de las niñas, niños y adolescentes en su proceso educativo realizada por UNICEF en noviembre de 2020, se podría considerar que cuanto más tiempo permanezcan los niños fuera de la escuela, mayor sería la probabilidad de que no

---

<sup>21</sup> **Juana Manso** es el **Plan Federal del Ministerio de Educación** que provee tecnología al sistema educativo con programas de conectividad, equipamiento, propuestas de capacitación docente en TIC y una plataforma virtual educativa de navegación gratuita.

La plataforma consiste en un repositorio de contenidos educativos abiertos, creado colaborativamente por todas las provincias del país, y un sistema de aulas virtuales para que las y los docentes preparen sus clases por Internet y realicen prácticas de enseñanzas innovadoras e inclusivas.

Los docentes de las escuelas públicas (de gestión estatal y gestión privada) de la Argentina pueden solicitar su usuario y comenzar a utilizar la plataforma. Además, pueden armar sus clases a distancia, publicar contenidos y tareas para sus estudiantes, comunicarse en forma virtual por mensaje o videoconferencia y calificar las tareas, entre otras prácticas. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/juana-manso>

regresen. A nivel global, se prevé que el abandono escolar aumentaría en 24 millones de niños. Cuando se pierde el contacto, habría más posibilidades de que los niños abandonen el sistema educativo. En este punto resulta necesario cuestionarnos, interpelarnos sobre el esfuerzo de repensar lo escolar, ¿Cómo podemos incluir, recomponer lo que se pierde?, ¿Resulta ser el tiempo sincrónico de permanencia en la escuela, como espacio físico, el único aspecto a tener en cuenta en términos de educabilidad?, ¿Cómo se podrían reforzar los vínculos pedagógicos para evitar el abandono escolar?

El Banco Mundial estima una pérdida de USD 10 billones en ingresos a nivel global debido al decrecimiento del nivel educativo y al riesgo de que los niños queden fuera del sistema (Banco Mundial, 2021).

En el mundo se habría registrado un deterioro en la capacidad de los niños de leer, escribir y realizar operaciones matemáticas.

A nivel global también se pondría en evidencia que a causa de la falta de interacciones diarias con sus compañeros y la reducción de la movilidad sistematizada a través de planes escolares, los niños estarían perdiendo su forma física y que su salud mental se habría visto afectada.

El cierre de escuelas y centros de desarrollo infantil también impactaría en la alimentación de los niños, en especial de los más pequeños y en condiciones de vulnerabilidad. Asimismo, los niños estarían más expuestos a la violencia, el abuso y el trabajo infantil (Banco Mundial, 2021).

Se está analizando, a medida que avanza el segundo año de la pandemia por Covid-19, que sería fundamental priorizar los esfuerzos para regresar a la educación presencial en las mejores condiciones posibles de seguridad sanitaria en todas las escuelas del país. En caso de necesidad de confinamiento, UNICEF recomienda que las escuelas sean lo último en cerrar y lo primero en abrir cuando las autoridades comiencen a suprimir las restricciones (UNICEF, 2021).

Según el mismo informe, el impacto del cierre de las escuelas habría mostrado diferentes aristas a nivel mundial, afectando los aprendizajes, la protección y el bienestar de niños, niñas y adolescentes. La evidencia mostraría que son los chicos y chicas más vulnerables quienes sufrirían las peores consecuencias.

La información más reciente disponible a nivel mundial indica que, con las medidas de seguridad necesarias, las escuelas no serían el principal factor de transmisión en la comunidad (UNICEF, 2021). Mientras continúan surgiendo evidencias con respecto a los efectos de la educación presencial sobre el riesgo de infecciones por Covid-19, una revisión de la evidencia actual mostraría que la educación presencial no parecería ser el principal promotor de los incrementos de la infección, los estudiantes parecerían no estar expuestos a mayores riesgos de infección en comparación con el hecho de no asistir a la escuela cuando se aplican medidas de mitigación, y el personal escolar tampoco parecería estar expuesto a mayores riesgos relativos en comparación con la población general. Sin embargo, debemos comprender que la institución escolar, como lugar físico, no se encuentra aislada de la realidad circundante en la que también viven los propios docentes que sostienen la labor cotidiana en ese lugar. La intensa movilidad social que se promueve alrededor de la escuela, sobre todo en el Nivel Primario, transformaría a la misma en un lugar poco seguro. Padres, familiares, encargados que llevan a los niños y niñas para luego retirarlos, transportes públicos y/o escolares, entre muchos otros actores que no provienen específicamente del sector educativo escolar pondrían contagiarse, aun en el interior de las escuelas y en cada aula se cumplimenten todos los protocolos sanitarios prescritos sin dificultades. Sabemos que la escuela con sus tradiciones y rituales promoverá y exigirá el cumplimiento de las medidas sanitarias dispuestas y que los estudiantes las apropiarán sin mayores dificultades. El mayor inconveniente podría estar produciéndose en los entornos por fuera del edificio escolar. Por ello consideramos erróneo aislar la realidad propiamente escolar del entorno social del cual ella también forma parte activa.

Por este motivo, el cierre de las escuelas debería ser objeto de un análisis más profundo que procure no aislarla de su entorno vital. Entendemos que esta medida debería tenerse en cuenta tras haber considerado todas las opciones disponibles. La interrupción uniforme de clases presenciales a nivel nacional debería evitarse en la medida de lo posible. Evaluar el riesgo de transmisión a nivel local debería ser un factor determinante en las decisiones relacionadas con el funcionamiento de las escuelas según las localidades. Quizás, donde existan altos niveles de transmisión comunitaria, los sistemas de salud se encontrarían sobrecargados y el cierre de las escuelas podría llegar a ser una alternativa viable con el objetivo de minimizar la circulación.

Necesariamente deberían establecerse medidas alternativas y fortalecer las condiciones para asegurar, sobre todo, la salud y luego, la continuidad del vínculo pedagógico que asegure trayectorias escolares y el seguimiento de la situación particular de cada uno de los niños, niñas y adolescentes. Sería muy importante en esta observancia, poner especial énfasis en el acompañamiento de aquéllos que residen en contextos de mayor vulnerabilidad, aislamiento o que tengan necesidades particulares pudiendo fortalecer otras alternativas educativas que permitan acciones de cuidado físico, alimentación y socialización (Banco Mundial, 2021).

En este sentido, sería preciso garantizar que los niños y niñas que están en peligro de ser víctimas de violencia en sus hogares, que dependen de los servicios de alimentación escolar y cuyos progenitores son trabajadores esenciales puedan continuar su educación en la escuela (UNICEF, 2021). Uno de los colectivos que más están sufriendo con la crisis del Covid-19 y la consecuente clausura de centros educativos por razones sanitarias es el de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad. Pese a las críticas y a las evidencias que dan cuenta de la menor calidad educativa que suelen recibir estos estudiantes, hemos de reconocer que las políticas y procesos de inclusión impulsados en las últimas décadas, con diferencias entre países, entre regiones y entre escuelas, están dando sus frutos, no sólo en términos de acceso y participación, sino también a nivel del aprendizaje. Basta echar la vista atrás unos años para ver que las oportunidades educativas han aumentado para estos estudiantes y la mejora ha sido significativa (Murillo, J.; Duck, C., 2020).

A partir de los protocolos acordados en el Consejo Federal de Educación de Argentina, el proceso de vuelta a clases presenciales requiere el consenso de los distintos sectores para planificar los cuidados, garantizar una movilidad segura a las escuelas y sostener servicios básicos de protección. El derecho a la educación de los chicos y las chicas argentinas debería trascender las diferencias políticas y unificar a una sociedad golpeada por la pandemia, y por el impacto económico, social y emocional que trajo el Covid-19 (Argentina.gob.ar, 2021). Desde UNICEF se reconoce que en muchas jurisdicciones estarían avanzando en estos meses con espacios para la recuperación de aprendizajes, revinculación de estudiantes y el mejoramiento de las condiciones de infraestructura en escuelas. Sin embargo, la situación relevada en el país indicaría que menos de la mitad de los hogares cuenta con acceso fijo a Internet de buena calidad en la señal y que un estudiante de cada dos no cuenta con una computadora disponible para usos

educativos. Según datos oficiales, cerca de un millón de chicos y chicas matriculados en marzo de 2020 en algún nivel de la educación obligatoria ha mantenido bajo o nulo intercambio con su escuela, lo que colocaría en severo riesgo su continuidad escolar, debido a la pérdida de la vinculación pedagógica necesaria en este proceso (UNICEF, 2021).

UNICEF recomienda observar los siguientes principios: de seguridad, para las escuelas y centros de cuidado, según los riesgos y el escenario epidemiológico; de equidad, para facilitar el regreso de los niños, niñas y adolescentes en condiciones de mayor vulnerabilidad; de aprendizaje y bienestar, considerando necesidades educativas y de revinculación; de fortalecimiento de las escuelas, con el acompañamiento a docentes y cuidadores; y de flexibilidad, potenciando diversas modalidades que alternen entre la educación presencial y a distancia, con los recursos necesarios.

Sin dudas, consideramos que es necesaria la copresencia para la acción educativa en la escuela, sin embargo también advertimos que la politización partidaria extrema que de este tema se ha hecho, ha radicalizado medidas a favor o en contra de la presencialidad tomando a la institución escolar como una construcción aséptica, sin pertenencia al mundo social del que forma parte, con todas las interacciones que ello implica y provoca diariamente. Hacemos esta consideración en virtud de la gran crisis sanitaria a la que asistimos hoy (24 de junio de 2021) con cerca de 100.000 personas fallecidas en el país a causa de la pandemia (CSSE , 2021).

Finalizando este apartado, consideramos que en las últimas décadas se ha producido un aumento del interés en los estudios por conocer la cultura del mundo de la educación y en especial, la cultura institucional de las escuelas y la cultura profesional de los docentes. En este sentido, buena parte de la atención se ha puesto en la figura del docente, con la intención de poder conocer sus intereses, pensamientos, preocupaciones, actitudes, formas de percibir las situaciones que le acontecen, sus prácticas pedagógicas, entre otras (Aleu, M. , 2017). Todo esto porque sin duda, en el trabajo cotidiano en el aula, los docentes son actores centrales dado que cualquier transformación educativa se producirá sólo con su apoyo y compromiso. Hoy se acepta que los cambios en educación dependen en buena medida de lo que los ellos piensen y hagan en su práctica pedagógica cotidiana en el aula. Desde esta perspectiva, adquieren relevancia las

percepciones que tengan los docentes, especialmente en lo que a los medios tecnológicos de apoyo se refiere (como es el caso de las TIC), porque estas percepciones influirían en la forma en cómo realmente los docentes incorporen en sus prácticas pedagógicas a dichos medios.

Por otra parte, los gobiernos (a un nivel macro) y algunas organizaciones (a un nivel micro) de diversos países han llevado a cabo la implementación de importantes proyectos de informática educativa, algunos de ellos como parte de reformas educacionales más profundas, con la intención de proporcionar a los establecimientos educacionales las herramientas tecnológicas necesarias para afrontar las exigencias del mundo de hoy en contexto de pandemia y a futuro.

Si tomamos en cuenta los estudios presentados podemos decir que en la sociedad de la información y del conocimiento, las tecnologías de la información y comunicación, han desempeñado un papel fundamental en la organización productiva y en el intercambio comercial a escala mundial. Las TIC han penetrado los ámbitos relevantes de la vida social y han ingresado, también, a nuestra vida personal y cotidiana, y muy probablemente continuarán ganando importancia y tendrán una mayor presencia en un futuro cercano. Debido a las nuevas exigencias que la sociedad de la información y del conocimiento en tiempo de pandemia plantea hoy para las instituciones educativas, éstas han tenido que prepararse para afrontarlas adecuadamente. En este sentido, la incorporación concreta de las TIC en el ámbito escolar forma parte ineludible de las prácticas pedagógicas actuales con la consecuente incidencia en los modelos de enseñanza tradicionales. En la actualidad todo proceso de enseñanza en los niveles educativos obligatorios se ve mediado por TIC, surgiendo la denominada escuela remota. La presencialidad de estudiantes y docentes en ámbitos escolares se ha visto interrumpida con la consecuente pérdida de la construcción física de la escuela y sus ritos como gran organizadora de la vida social.

### **Nivel Jurisdiccional:**

En la jurisdicción de la Provincia de Córdoba en la República Argentina se encuentra un área de vacancia de investigaciones referidas a nuestro tema de estudio lo que

conforma un nicho de investigación actual muy interesante con la posibilidad de brindar a la comunidad aportes originales a futuro.

Para acompañar este tiempo de excepcionalidad debido a la pandemia, desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba se han producido algunos documentos que conforman la normativa a seguir por las instituciones educativas públicas, tanto de gestión estatal como privada, ante el regreso presencial de los estudiantes de Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario. Se presentan a modo de protocolos de acción efectiva. Entre ellos encontramos los siguientes:

[Protocolo y recomendaciones integrales de cuidado de la salud ante la reapertura de centros educativos. Córdoba, 2021](#) (Ministerio de Educación de Córdoba, 2021).

[Enfoques Pedagógicos con TIC. Aprendizaje Invertido.2021](#) (Gobierno de Córdoba, 2020).

A continuación presentamos algunas Resoluciones también emanadas del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Todas ellas implican marcos regulatorios sobre diferentes aspectos de los escenarios educativos atravesados por la pandemia. Esta vez referidos a cuestiones más administrativas como coberturas de cargos, prórroga de designaciones, período de receso escolar y, también, a otras de carácter más pedagógicas como la reglamentación de los Informes de Progreso Escolar, formato de actos escolares y protocolos de cumplimiento, acreditación de los diferentes niveles escolares obligatorios, evaluación y revisión pedagógico-didáctica institucional, entre otros:

Sobre la ampliatoria de la Resolución Ministerial 194/2020 (Ministerio de Educación de Córdoba, 2021).

Sobre la cobertura de Cargos suplentes e interinos 2021 – Modalidad Presencial (Ministerio de Educación de Córdoba, 2021).

Sobre la prórroga de las designaciones para el 2021 (Ministerio de Educación de Córdoba, 2020).

Sobre los actos escolares 2020. Protocolo: para Actos de Egresados para los Centros Educativos de la Provincia de Córdoba (Ministerio de Educación de Córdoba, 2020).

Sobre la Modificación de Informe de Progreso Escolar, Promoción y Acreditación (Ministerio de Educación de Córdoba, 2020).

Sobre Acreditación y Evaluación en nivel Superior (Ministerio de Educación de Córdoba, 2020).

Sobre Acreditación en los niveles obligatorios (Ministerio de Educación de Córdoba, 2020).

Sobre Jornadas de Revisión Pedagógica-Didáctica Institucional (Ministerio de Educación de Córdoba, 2020).

Sobre el receso invernal (Ministerio de Educación de Córdoba, 2020).

Sobre el brote de coronavirus (Covid -19) (Ministerio de Educación de Córdoba, 2020).

Concluyendo el presente Capítulo en el que hemos podido indagar en diversas fuentes que hemos considerado relevantes para ir tras las huellas de la incorporación de TIC en el ámbito educativo a niveles macro (internacional y latinoamericano) y micro (regional y local), nos propusimos observar las posiciones subjetivas de los docentes en referencia a las actitudes, percepciones, representaciones y opiniones respecto a la utilización de TIC en sus propuestas pedagógicas junto a las prácticas de enseñanza con TIC, en el marco de la lógica escolar atravesada por el contexto de pandemia que estamos transitando.

Observamos que el avance en ciencia y tecnología ocupa un lugar fundamental en el desarrollo de los pueblos y en la vida cotidiana de las personas. La tecnología se ha convertido en un elemento de apoyo para alcanzar cambios en el proceso de enseñanza- aprendizaje porque facilita crear espacios híbridos de aprendizaje, brindando a los docentes la posibilidad de replantear las actividades tradicionales de enseñanza, ampliándolas y complementándolas con nuevos modos y herramientas.

La revolución tecnológica “no es tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural- y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios” (Barbero, 2002). Un nuevo modo de producir, inextricablemente asociado a un nuevo modo de comunicar, convierte al conocimiento en una fuerza productiva directa. El entorno de información al que asistimos entremezcla múltiples saberes y distintas formas de aprender, y se encuentra “descentrado” respecto del sistema educativo organizado a partir de la escuela y el libro. Por ello, como afirma Barbero, la transformación en los modos de circulación del saber es una de las más profundas transformaciones que puede sufrir una sociedad. La escuela está dejando de ser el único lugar de legitimación del saber ya que hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales,



difusos y descentralizados. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es según Barbero, uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo. Estos nuevos saberes remiten a nuevas figuras de razón que nos interpelan desde la tecnicidad. Con la computadora estamos ante un nuevo tipo de tecnicidad que posibilita el procesamiento de informaciones y cuya materia prima son abstracciones y símbolos. Se establece una nueva relación de cerebro e información que sustituye a la tradicional relación del cuerpo con la máquina. Asimismo, las redes informáticas transforman la relación de los sujetos con el espacio y el lugar. En ellos interactúan y se entremezclan lógicas y temporalidades tan diversas como las que entrelazan en el hipertexto a las sonoridades del relato oral con las intertextualidades de la escritura y las intermedialidades del audiovisual.

Consideramos como aporte de esta indagación teórica el poder observar las percepciones que los docentes tienen de las TIC con su nivel de incorporación de estas tecnologías. Suponemos que en la medida que los docentes van desarrollando sus competencias en el uso general y pedagógico de las TIC, profundizando en sus conocimientos y mejorando sus habilidades en el manejo de estas tecnologías, también iría ampliándose su visión y creciendo su valoración de aquéllas; lo que, en definitiva, se reflejaría en sus percepciones y en la posible modificación de sus prácticas de enseñanza, sobre todo en este tiempo de pandemia.

**CAPÍTULO III**  
**CONTEXTO CONCEPTUAL Y NORMATIVO**

## MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

Establecer un marco teórico es muy importante en una investigación ya que de esto depende la formulación de objetivos, la elección de la metodología de abordaje al problema objeto de análisis y, también importante, ayuda a prevenir errores propios que podemos detectar en otros estudios. Además, amplía el horizonte, nos guía para poder centrarnos en el problema, evitando desviaciones del planteamiento original. Con respecto a la finalidad que tiene el marco teórico en una investigación, consiste en situar el problema que se estudia dentro de un conjunto de conocimientos, que permita orientar la búsqueda y ofrezca una conceptualización adecuada de los términos que se utilizarán en la investigación. Es desde esta breve introducción que nos adentramos en el mismo.

En lo atinente a nuestros estilos de vida observamos que hoy tenemos a disposición una nueva dimensión donde intervenir que es la que comúnmente llamamos “virtual” o “digital”. El uso social de Internet es observable desde las pequeñas acciones cotidianas. La conexión entre lo virtual y lo presencial (no diríamos lo real, porque la realidad es virtual y presencial a la vez) la establecemos nosotros. No hay dos sociedades, hay dos formas de relación y actividad social en nosotros mismos. Somos nosotros los que tenemos que buscar la mejor forma de acomodarlas y adecuarlas a lo que implican algunas de nuestras acciones diarias (Castells M. , 2001).

¿Cómo esta realidad compuesta de lo presencial y lo virtual puede romper la estructura rígida de algunos procesos de enseñanza y así producir transformaciones pedagógicas?

En relación a ello creemos que es muy importante volver a considerar al acto educativo como construcción colectiva y al espacio público como el lugar donde este proceso ocurre. Hoy disponemos de herramientas capaces de catalizar dinámicas participativas que antes eran imposibles de coordinar. Son cada vez más los ejemplos de procesos de “creación” de ciudadanía ligados al uso de las nuevas tecnologías y es indudable que Internet representa uno de los mayores factores de cambio de la sociedad. Resulta evidente que no podemos pensar en el espacio público sin tener en cuenta las potencialidades de estas tecnologías, en cómo se usan y cómo pueden aportar valor añadido.

Deberíamos empezar a hablar de un nuevo tipo de espacio público, un espacio híbrido, donde la tecnología pueda llegar a catalizar dinámicas de hibridación entre actividades que tradicionalmente no están conectadas o se encuentran alojadas en otros espacios (privados).

Juan Freire lo explica muy claramente:

“La diferenciación entre espacios y comunidades físicas y virtuales está ya superada. Asistimos a un proceso de hibridación que modifica nuestras identidades individuales, comunitarias y territoriales. Internet ha facilitado el desarrollo de redes globales, pero paradójicamente se ha reconocido menos su influencia en los entornos locales. Sin embargo, las tecnologías digitales modifican radicalmente la forma en que nos relacionamos y organizamos en nuestro entorno de modo que vivimos ya en territorios en que lo digital es tan relevante como lo físico. Las redes hiper-locales y los espacios públicos híbridos son las nuevas realidades a las que nos enfrentamos con la irrupción de Internet y la cultura digital en el entorno local”. (Freire, 2017)

¿Cuáles deberían ser las cualidades y características básicas que debería tener un espacio público, en este caso la escuela, para aprovechar las oportunidades ofrecidas por las redes sociales y los nuevos modelos de comunicación de espacios híbridos?

La institución escolar es histórica, contingente, un pilar de la modernidad que, como tal, está en cuestión. En 2020 se muestra por primera vez una desescalada inédita en la asistencia escolar, como parte de los esfuerzos para contener la declarada pandemia de Covid-19, debida al virus Sars-Cov2. En Argentina, una semana antes del aislamiento dispuesto por DECNU-2020-297-APN-PTE (Boletín Oficial de la República Argentina, 2020), el Ministerio de Educación, con acuerdo del Consejo Federal de Educación, determinó la suspensión de las clases presenciales en todo el territorio nacional por Resolución 2020 del Ministerio de Educación (Boletín Oficial de la República Argentina, 2020). Otros países tomaron la misma decisión, con distintos ritmos, lo que ha tenido como efecto inmediato que 1.300 millones de escolares y estudiantes universitarios no tuvieran clases (UNESCO, 2020). Es una escala de la inasistencia escolar que nunca antes había sucedido; es un suceso extraordinario, en el que no concurrir a la escuela (a esa institución que tiene como una de sus funciones el cuidado de los humanos más

jóvenes) pasó a integrar las políticas de cuidado. Resulta interesante cuestionarnos sobre los aspectos que “no se cuidaron” en niños y niñas de escolaridad primaria especialmente, cuando las instituciones educativas fueron cerradas en su atávica modalidad presencial.

Donde se pudo, la suspensión de clases fue paliada por un proceso que llamaremos indistintamente “educación en la virtualidad”, “educación remota” o “educación a distancia”, sin dejar de advertir que son términos con alcances diferentes en el lenguaje especializado. Hay un modo en que no lo denominaríamos: “homeschooling” o “escolarización en el hogar”, porque, si bien no tiene un significado único, en todos los casos el término designa elecciones que, desde hace décadas, realizan madres y padres que reaccionan contra los sistemas escolares y deciden tomar a su cargo la enseñanza a sus hijos en sus hogares. La desescolarización que vivimos no fue una elección sino una situación forzada por una pandemia; y lo que tuvo lugar no es educación a cargo de madres y padres sino educación comandada por la escuela y concretada en el hogar con la mayor o menor colaboración de los adultos responsables de la crianza de los estudiantes (Morgade, 2020).

La desaceleración global de los sistemas educativos y las experiencias novedosas sobre la educación en el hogar comandada por la escuela pusieron de manifiesto que esta última es una institución central en la organización de la vida social. No sólo porque “prepare para la vida en sociedad”, sino porque forma parte de su organización. Se han hecho más visibles las funciones de socialidad y cuidado que cumple la escuela, precisamente cuando el Estado/cuidador ordenó controlar la distancia social y cerrar las escuelas. Algunos especialistas sostienen que se estaría produciendo una revalorización de la docencia, no sabemos qué tanto esto sea así, pero hemos aprendido, de manera un poco abrupta, que en la escuela no sólo se enseña (Terigi, 2020).

En cuanto a los procesos de enseñanza, la respuesta inicial a la suspensión de las clases fue apegada a la forma escolar o, mejor dicho, a las representaciones sociales sobre la forma escolar. Eso tiene su lógica: las respuestas de los sistemas educativos en esta crisis no pueden ser muy distintas de los recursos conceptuales con los que se cuenta y, en un primer momento, pareció que ofrecer sucedáneos de la clase presencial sería el mejor modo de contener la situación. No existe todavía un panorama de la variedad de formas de enseñar que se han configurado mientras “seguimos educando”, pero es experiencia de muchos docentes y familias que, mientras van descubriendo la variedad de materiales y aplicaciones disponibles on line para

colaborar con la enseñanza y el aprendizaje, dar “tareas”, recibirlas y corregirlas se convirtió en la estrategia más frecuentemente reproducida.

En nuestro caso, todo resultó más complejo porque las clases apenas habían comenzado y el vínculo con los docentes (y, en muchos casos, el vínculo con los compañeros) estaba apenas iniciándose. No pasaría mucho tiempo sin que esa primera respuesta escolar mostrara sus límites: las tecnologías permiten sostener una conexión, pero la escena que se produce retiene sólo una parte de lo que hace la clase en el aula. Es una escena distinta, en la que sucedieron otras cosas, y tanto familias como equipos docentes estarían aprendiendo sobre ello en la marcha. Así como hemos llegado a advertir que en la escuela no sólo se enseña, hemos aprendido que enseñar es una tarea especializada, que no es fácil ni grato para los estudiantes hacer tareas que no entienden y que completar tareas no garantiza aprender (Terigi, 2020).

Hay algo más que estamos aprendiendo: las tecnologías ofrecen una condición fenomenal para poder mantenernos en contacto y para tratar de producir de otra forma algo del orden de la enseñanza, pero las expectativas puestas con frecuencia en lo que podrían hacer para reemplazar a la escuela están muy lejos de cumplirse. No se trata sólo de que las brechas tecnológicas (en dispositivos y en conectividad) y las de uso profundicen desigualdades existentes, sino que las tecnologías no podrían producir un entorno comunicativo en el que no se pierdan algunos de los efectos valiosos que ésta logra o puede lograr por el simple pero históricamente revolucionario recurso de la copresencia.

¿Cómo garantizar el acceso a contenidos digitales?, ¿cómo usar esas redes para promover usos educativos?, ¿cómo pensar en una cultura digital-educativa inclusiva más allá de la pandemia?

Lo que esta pandemia permite ver, como un lente de aumento, es que más allá de la necesidad de formar una cultura digital, el hecho de acceder o no acceder sigue siendo una diferencia radical en países como el nuestro. A partir de allí, resultaría necesario recuperar las diversas representaciones de las redes en la sociedad, tanto por su potencial transformador, democratizador, e incluso, emancipador, como por el riesgo de manipulación que entrañan a partir de intereses políticos y comerciales y de reproducción de las desigualdades. Recrear un mundo más ético donde la realidad “presencial” y la “virtual” tienen ambas lugar en la misión

histórica de la escuela en relación con la enseñanza de la ciudadanía, en la que el espacio de lo común recrea al espacio social y aboga por una integración genuina en este proceso de desacople que se produce como efecto del aislamiento al que la pandemia nos somete. No podemos perder de vista que la salida a estos desafíos es colectiva (Ferrante, 2020).

En esta coyuntura inédita de pandemia resulta clave conocer el modo en que las TIC estarían atravesando las prácticas de enseñanza para comprender la relación entre éstas con una educación inclusiva y de calidad, en el marco de los nuevos contextos normativos y curriculares en la Provincia de Córdoba y en la República Argentina, emanados de la política pública.

La reconfiguración de las prácticas de enseñanza en el Nivel Primario junto a la manera de producir y vincularse con el conocimiento debido al avance de la cultura digital, debería producir conocimiento para la formación e intervención docente. Asumimos que los docentes están inmersos en una sociedad mediada tecnológicamente y además hay un reconocimiento explícito de las políticas públicas acerca de la centralidad de las TIC en la educación, manifiesto en los D.C.J., por ejemplo. El aporte de la investigación cobra relevancia al reconocer las prácticas efectivas en el aula relacionadas con las TIC junto a las reales capacidades que el uso de las mismas promueve en cada uno de los estudiantes.

Los propósitos definidos para el nivel de educación primaria se enmarcan en la garantía del derecho a la educación y apuntan a asegurar la alfabetización, promover la cultura y la ciencia, garantizar una experiencia escolar con la participación de niños y niñas que ejerzan la ciudadanía y ofrecer espacios de evaluación como proceso de aprendizaje a partir de los logros previstos por cada ciclo y año ( Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006).

Promover la producción colectiva del conocimiento y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de niños y niñas implica la relación con los otros y constituye uno de los pilares de la educación primaria, en donde el aprendizaje de los contenidos cobra sentido en relación a las prácticas de los sujetos (Diseño Curricular Jurisdiccional de Córdoba, 2010).

La responsabilidad de la enseñanza de acuerdo al marco curricular es la de habilitar a que los estudiantes tengan una permanencia productiva en el sistema educativo, orientando sus propósitos con vistas al futuro, reconociendo que la sociedad plantea nuevas exigencias. Es decir, repensar la enseñanza en una sociedad en que las tecnologías de la información y la

comunicación atraviesan y reconfiguran las prácticas sociales. En el Marco General para los distintos niveles y modalidades se hace referencia explícita a la vinculación entre los sujetos, la comunicación y las tecnologías de la información (DGCyE, 2007).

Creemos que las mediaciones tecnológicas están cambiando los modos de percibir, razonar e interpretar que resultan diferentes a la lógica escritural, registrando nuevos modos de producción y circulación del saber. Fundamentamos la relevancia del abordaje de las TIC en la práctica docente con estudiantes pequeños, que se inician en Nivel Primario, en la objetivación y problematización de prácticas pedagógicas naturalizadas y así poder transformarlas de acuerdo a este nuevo contexto permitiendo recuperar, analizar y promover nuevas capacidades en los estudiantes, que se expresen en la institucionalización de nuevos lenguajes mediados por la tecnología, situados en escenarios híbridos, cada vez más diversos y menos normalizadores.

En el Diseño Curricular para la Educación Primaria hay un reconocimiento de la dimensión colectiva del aprendizaje a partir de las interacciones entre pares y con los docentes, en la medida que favorecen experiencias de debate y la responsabilidad compartida para la elaboración de saberes comunes y la organización de tareas compartidas. Se reconoce el trabajo colectivo como contenido en sí mismo, no sólo como estrategia didáctica (Diseño Curricular Jurisdiccional. Pp 14-15. Provincia de Córdoba., 2010).

Desde esta perspectiva las prácticas educativas resultan una actividad de construcción conjunta llevada a cabo por docentes y estudiantes alrededor de las actividades, las tareas y los contenidos que vertebran la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Como se indica en el Diseño Curricular: Si bien el aprendizaje es un proceso individual, la enseñanza está organizada de manera colectiva. Lo grupal y lo individual se interrelacionan permanentemente en la vida del aula. Y, naturalmente, en todos los espacios virtuales extraescolares.

Las interacciones con los pares y con los/as docentes promueven avances en los conocimientos. (...) Posibilitan que los alumnos/as se descentren de sus puntos de vista, se apropien de ideas y conocimientos de sus compañeros. El trabajo colectivo favorece la inmersión en experiencias de debate, en la responsabilidad compartida para la elaboración de saberes comunes y en la necesidad de organizarse para realizar tareas compartidas (Diseño Curricular Jurisdiccional de Córdoba, 2010).



Las interacciones sociales son – además de una modalidad de organización didáctica- un contenido en sí mismo. El trabajo colectivo es parte de lo que la escuela enseña. El trabajo colectivo no se opone a la producción y responsabilidad en el aprendizaje de cada niño/a, al trabajo individual (Diseño Curricular Jurisdiccional de Córdoba, 2010).

Desde el lugar del sujeto de la enseñanza la acción de un docente es, a la vez, sujeto geográfico y actor social. Es acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Se inscribe en un tiempo, o, más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la escuela...Y a su vez ella misma es devenir, duración, transformación (Basabe y Cols, 2008).

Tal concepción comprende una perspectiva sociocultural en la cual las prácticas resultan de una actividad conjunta de docente y estudiantes alrededor de las tareas y los contenidos que vertebran la enseñanza y el aprendizaje en el aula. En este sentido,

“la clave de la enseñanza y el aprendizaje en el aula reside en las relaciones que se establecen entre los tres elementos que conforman el triángulo interactivo: el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje, la actividad educativa e instruccional del profesor y la actividad de aprendizaje de los estudiantes”(…) Más allá de la toma en consideración de los tres elementos, (...) la enseñanza –la ayuda sistemática, sostenida y ajustada a ese proceso de construcción de significados y de atribución de sentido– devienen posibles gracias a la actividad conjunta –o para ser más precisos, a las secuencias de actividad conjunta– en la que se implican y participan profesores y estudiantes, durante períodos más o menos largos, mientras desarrollan actividades y tareas en torno a los contenidos” (Colls, C., Mauri, T., Onrubia, J., 2008).

Este posicionamiento implica un alejamiento de posturas que señalan un supuesto de causalidad entre la enseñanza y el aprendizaje. Esas perspectivas parecen indicar que los únicos responsables del aprendizaje de los estudiantes son los profesores, desconociendo la multiplicidad de factores que intervienen en la configuración del contexto educativo, así como los distintos conocimientos y saberes que conviven con el conocimiento académico, disciplinar o científico.

Como una interesante reflexión en torno a lo expuesto: resulta de importancia relevante que indagemos si los propios docentes reconocen y han podido apropiarse conceptualmente de la existencia de esta multiplicidad de factores, pudiéndolos poner en juego a la hora de elaborar sus propuestas didácticas. Es por ello que necesitamos resignificar algunos de ellos a la luz de la realidad actual.

## PRECISIONES CONCEPTUALES

Los tiempos frágiles actuales de pandemia, rebrotes expandidos de pandemia, pos-pandemia, junto a todas las incertidumbres que los mismos conllevan, nos obliga a reflexionar sobre la necesaria discusión y posible re significación de conceptos referidos a las instituciones educativas, a su conformación y a las prácticas pedagógicas que se configuran en sus diversos escenarios. Esta reflexión es emergente y situada en contextos socio-económico-culturales actuales de impredecible y generalizable crisis. Precisamos una exploración de este campo conceptual que nos invite a participar de una posible reconfiguración del mismo. Reconocemos al aspecto educacional inserto en esta realidad, siendo motivo de nuestra descripción y análisis fruto de una constante interpelación.

Hoy nos cuestionamos sobre el formato institucional y escolar que hemos naturalizado como único posible y que debido a esta crisis sanitaria inédita debemos poner en tensión y replantear. Consideramos la posibilidad de analizar a los espacios híbridos junto a sus prácticas de enseñanza como una forma escolar inusual en ámbitos de educación primaria que permite otros abordajes pedagógicos con características propias ajustadas a la realidad que nos atraviesa.

Sabemos que la concepción misma de espacios híbridos supone que el que investiga “tiene a su disposición paquetes, conjuntos de temas, que su propia comunidad de referencia define como relevantes y válidos” (Sautu, 2005).

A la par que consideremos la inclusión de las TIC en tiempos sincrónicos y/o asincrónicos, hemos de admitir la necesidad de observar y conocer un nuevo escenario en torno a la escuela que se debería revisar, desde las bases: la cultura popular en la cual está inserta cada institución, su territorio<sup>22</sup> y situación, cómo se construyen significados colectivos, que requieren no sólo del análisis de quienes la habitan sino también de las condiciones en que estos contenidos textuales se producen.

---

<sup>22</sup> La escuela concebida como un territorio supone un cambio esencial de la perspectiva edilicia. Un territorio es dinámico, no se construye de una vez y para siempre, como un edificio. La escuela territorio demanda la necesidad de expansión y de conquista de espacios para el intercambio. Es móvil. Por eso, inventa combinaciones para los cuerpos que la habitan en el interior y exterior de su edificio. Explora planos virtuales de conexión entre las personas que la integran.

El llamado proceso de globalización<sup>23</sup> ha interpelado a la ciencia y plantea una ruptura epistemológica (Rivoir, 2019). Las Ciencias Sociales se verían limitadas en su desarrollo por marcos de significados necesitados de reconceptualizar, y/o crear nuevos conceptos que permitan interpretar y reinterpretar los fenómenos<sup>24</sup> contemporáneos. En este caso, también insertos en una crisis sanitaria mundial.

Desde nuestro análisis ejemplificamos esta cuestión diciendo que si bien por un lado se está utilizando el concepto de redes para dar nombre a un determinado tipo de relaciones sociales, resulta importante resignificar el término, para que el uso del mismo contribuya a una mejor aproximación al conocimiento de las sociedades contemporáneas. El concepto de redes parece ajustarse a necesidades descriptivas o explicativas de distintos tipos de fenómenos sociales. Internet, la red global, se ha transformado en el gran fenómeno de la información y la comunicación constituyendo un fondo mundial de recursos de información y un espacio virtual de comunicación para los millones de personas que tienen acceso a ella. Los cambios provocados por Internet imponen nuevas formas de desigualdad y dependencia a aquellos países que no disponen de los recursos financieros, técnicos y particularmente humanos para asumir los retos que impone la sociedad de la información y el conocimiento, cuestiones a las que ya hemos hecho referencia anteriormente.

La capacidad de transmisión y acceso inmediato a la información, mediante los servicios telemáticos que ofrece Internet, se ha convertido en el aspecto más impactante. Los cambios drásticos en todo lo relativo al procesamiento, acceso y uso de la información supondrían una preparación efectiva para trabajar con Internet, especialmente para las instituciones educativas que son motivo de nuestro análisis. También resulta necesario plantear que los avances

---

<sup>23</sup> La globalización es un proceso económico, político, tecnológico, social y cultural que ha transformado al mundo en un lugar cada día más interconectado y que ha afectado, de diversas maneras, los mercados, tecnologías, comercializaciones, comunicaciones, políticas y desarrollos industriales a nivel global.

La globalización ha sido una consecuencia del capitalismo en la búsqueda de expandir el comercio internacional, la producción y el consumo. El internet y el desarrollo tecnológico han sido claves para la globalización.

<sup>24</sup> Toda manifestación que se hace presente a la consciencia de un sujeto y aparece como objeto de su percepción. <https://dle.rae.es/fen%C3%B3meno>

tecnológicos no sólo obedecen al auge del crecimiento de productos tecnológicos o informacionales, sino a lógicas sociales y culturales de incorporación de determinados procesos (Tabarez Quirós, J.; Correa Vélez, S., 2014). En otras palabras, la necesidad de incorporar ciertos desarrollos tecnológicos debe conversar con la forma en que se interpretan dichos avances en los entornos específicos con los grupos sociales relevantes de los que forman parte. El desarrollo de tecnologías no debería ser explicado como un desarrollo lineal de conocimiento técnico, influenciado por factores sociales, sino que constituye un entramado complejo en el que se integran, de manera compleja, hechos y actores diversos, de forma no lineal.

Debido a ello, podríamos encontrar frente a un cambio de paradigma<sup>25</sup>: del tecnológico al sociocultural. El cambio hacia lo sociocultural toma como referencia a las nuevas tecnologías, a sus formas de uso, a las nuevas reglamentaciones y a los nuevos productos derivados de las mismas, pero no se centra exclusivamente en estas herramientas. Comprendemos que esto ocurre dentro de un proceso temporal y acumulativo, que incrementa la habilidad de los grupos para intentar resolver sus problemas sociales, económicos y culturales. Es necesario, a continuación, referirnos al gran impacto que la crisis sanitaria ha tenido sobre el sistema educativo provocando la mediación tecnológica como signo distintivo de la comunicación entre todos sus actores.

Les proponemos debatir sobre algunas de las categorías básicas que componen el sistema, intentando resignificarlas a la luz de la crisis que produjo esta pandemia. Cuestionarnos sobre sus concepciones más tradicionales distinguiendo el modo en que se han adaptado a esta realidad que hoy nos atraviesa y conmueve.

¿Qué es la escuela hoy?, ¿Qué y a quién/es contiene y cuida en este proceso masivo mundial de virtualización?, ¿Qué es importante enseñar?, ¿Cómo se adapta la autoridad pedagógica a esta realidad?, ¿Cuál es el signo actual de la gestión directiva?, ¿Cómo se continúa

---

<sup>25</sup> Un paradigma es una teoría o modelo explicativo de las realidades físicas. Se utiliza hoy en la investigación científica y fue introducido por Thomas Kuhn (1975) para explicar los cambios o “revoluciones científicas”. Llamamos paradigma tecnológico al conjunto de conocimientos y técnicas que permiten un determinado dominio del ecosistema y de desarrollo material del sistema cultural en su conjunto. El concepto de paradigma significa que cada cultura está construida sobre una plataforma tecnológica diferente.

transformando el papel que cumple el director y el docente en la Argentina hoy?, ¿Qué papel tienen las familias y/o los responsables adultos de la crianza de los estudiantes en la actualidad?

La pandemia representa un desafío muy importante para la educación. Son muchas las incertidumbres sobre el futuro que flotan en el aire en medio de esta coyuntura. La educación de emergencia actual ha puesto de relieve cuestiones disfuncionales relacionadas especialmente con el tiempo, el espacio y los modos en que se habilitan diversos abordajes pedagógicos que combinan procesos de enseñanza en un tiempo inédito y extraordinario. Quizás sea tiempo de repensar este acontecimiento complejo que interpela nuestros ámbitos de trabajo y nuestras prácticas educativas y socio-culturales tradicionales con la premisa que nos invite a analizar los modos de sostenimiento y fortalecimiento del vínculo pedagógico con los estudiantes.

Las categorías a analizar son las siguientes: Escuela, Autoridad pedagógica, Gestión directiva, Rol del director, Perfil docente, Familia y Sujeto de la educación.

Al momento de formular la definición de términos relacionados con espacios educativos híbridos, como modo de abordaje pedagógico en este tiempo excepcional, deberemos enmarcarlos en un espacio o campo conceptual.

En función de lo expresado precisaremos las conceptualizaciones que identificamos como necesarias para el análisis de espacios híbridos. Los mismos son: Educación híbrida, Nativos digitales, Adultos analógicos, Alfabetización digital y Relaciones triádicas.

## **Escuela**

Intentaremos en este tramo de nuestro trabajo, mirar la escuela. Más precisamente el propósito de analizar una escuela: “cada escuela es un caso”, tiene “su propia cultura, unas características peculiares” que la distinguen y diferencian (Viñao, 2006). Nos interesa captar en primer término, lo común (Cornu, 2008) y los cambios institucionales y organizacionales que se producen en la actualidad en escuelas e institutos atravesados por la pandemia. El binomio tradición y cambio nos resulta particularmente atractivo como tema de estudio. Asimismo, nos proponemos analizar el acto de pasaje que representa la transmisión, de una generación a otra,

escudriñando en los intersticios que nos sumerjan en el rol fascinante de explorar el hoy educativo.

Comenzaremos diciendo que *el cambio* marca el carácter distintivo de los últimos años en el mundo y, por ende, también en nuestro país. Esta realidad epocal no es ajena a la educación, y en modo especial a la escuela. La gran mayoría de países en todo el mundo han iniciado un proceso de virtualización masiva de la educación. En tiempo de pandemia y de intensa crisis sanitaria, la escuela ha migrado al ciberespacio. Sabemos que la tecnología no garantizará por sí sola una formación integral del ser humano. Entre la tecnología y lo pedagógico, la escuela mutó en un sistema de educación remota de emergencia que se sostiene, sobre todo, por el esfuerzo descomunal de maestras y maestros. Existe un ámbito necesario para que ocurra la enseñanza y el aprendizaje que se construye en el vínculo humano y que, sobre todo en las edades más tempranas como las de estudiantes de Nivel Primario, marcan una valiosa diferencia.

Sin desconocerlos, podemos establecer otro segundo grupo de cambios: responden a las características de cada institución y suponen un adecuado diagnóstico, la identificación y seguimiento de procedimientos que permitan planificar intervenciones posibles de realizar con el concurso de los diversos actores educativos. No basta ya con transmitir determinados contenidos curriculares, ya que la institución educativa actual “se enfrenta a demandas que la exceden en su posibilidad de respuesta, que cotidianamente atraviesan sus puertas” (Gómez S. , 2012).

La escuela, considerada como la institución que simboliza y materializa la realidad educativa, es receptora de los cambios sociales, pero no menos importante, debe ser promotora de cambios. En otras palabras, sería concebir una escuela como actividad problematizadora, más que problematizada.

La *institución* en tanto regularidad cultural, remite a la *organización* que refiere “a un sistema cuyos aspectos técnicos y socioculturales (...) integrados entre sí en función de una meta o propósito” (Azzarboni, D.; Harf, R., 2017). Podemos afirmar que nuestro intento al diferenciar ambos constructos se debe simplemente a la necesidad de comprender y explicar la escuela de modo operativo, pero hemos de dejar claro desde el inicio, que ambos aspectos son complementarios, interdependientes y necesarios para poder evaluarla. En efecto: “el nudo central del análisis institucional no se encuentra en dilucidar los contenidos aparentemente

ocultos de las instituciones y las organizaciones sino, más bien, en advertir aquello que se produce entre unas y otras” (Aleu, M. , 2017).

En relación a la función de la escuela, o sea: ¿Qué se enseña y se aprende en la escuela?, entre las múltiples respuestas, parafraseamos a Emilio Tenti Fanfani cuando expresa que consiste en dotar a todos los individuos de una sociedad, de aquel conjunto mínimo de saberes objetivados, codificados, aptos para formar al sujeto capaz de apropiarse por sí mismo del capital cultural acumulado (Azzaroni, D.; Harf, R., 2017). Por estos días es recurrente una reflexión respecto del lugar central del Estado en situaciones como ésta. En términos educativos, esto puede significar volver a valorar el carácter público de la escuela, de toda escuela, valorar aquello que vuelve a la educación un bien valioso que atesoramos como sociedad, y que no es otra cosa que la posibilidad de construir un tiempo y un espacio para dedicarnos a lo común, a lo de todos, a lo que está escindido de cualquier instrumentalidad ligada al interés espurio de las ganancias privadas, la formación de recursos humanos, etc. (Brailovsky D. , 2019).

Podemos distinguir la realidad de instituciones abiertas e instituciones cerradas. O de sistemas abiertos o cerrados. En este segundo caso conviene preguntarnos en torno al por qué de la resistencia a los cambios, que imposibilitan crecer, aprender e interactuar con el medio externo de manera positiva. Dichos sistemas suelen ampararse en una idea de conservación de rutinas (“siempre ha sido así”), equilibrio, de estabilidad y en definitiva de un temor a la pérdida de autoridad de sus miembros. Ahora bien, los sistemas están protagonizados por personas portadoras de sentimientos, deseos, metas profesionales, que poseen una historia, una cosmovisión, un modo de relacionarse, entre otros condicionantes.

Creemos que esta coyuntura que nos marca desde lo sanitario, a nivel mundial y, por ende, nacional y jurisdiccional, invita y compele a cambios escolares que será menester implementar. Desde la escuela se debería plantear ineludiblemente, la utilización de las TIC como medios o recursos, a efectos de favorecer:

- La estimulación de la creatividad.
- La experimentación y manipulación.
- El trabajo en grupo promoviendo la socialización.
- La curiosidad y espíritu de investigación.
- Y en todo el proceso: respetar el ritmo de aprendizaje de los educandos.



Sostenemos que las TIC en educación permiten el desarrollo de competencias en el procesamiento y manejo de la información, de hardware y software entre otras, desde diversas áreas del conocimiento, y en el contexto de generaciones de niños/niñas a los cuales les agrada la virtualidad por diversos motivos y son ellos mismos quienes nos demandan estos cambios.

La diferencia principal entre educación remota y educación online o a distancia, es la presencia permanente de docentes a cargo de cada clase y un sistema sincrónico de educación, lo que significa que cada clase o curso tiene una fecha de inicio y otra de finalización, siguiendo un riguroso calendario y programa de estudios.

Yuval Noah Harari nos interpela al decir:

"La revolución de la inteligencia artificial y la automatización no será un evento único, sino una cadena de revoluciones cada vez mayores. Así que la verdadera gran pregunta — argumentó— es psicológica: como seres humanos, ¿tenemos la estabilidad mental y la inteligencia emocional para reinventarnos repetidamente?" (Harari, 2020).

Si se piensa en la rigurosa educación formal del siglo XX, con sus distintos niveles académicos de gran costo y exigencia, estas dos destrezas, que ni siquiera se enseñan, parecen poca cosa, pero suponen marcarán la diferencia entre los que se adaptan y los que sucumben al escenario de variabilidad constante que presenta el siglo XXI. La mejor inversión no es en — por ejemplo— una carrera determinada, sino en inteligencia emocional y en equilibrio mental, y en esta clase de habilidades sobre cómo continuar cambiando, cómo seguir aprendiendo.

Si en el pasado la escuela se parecía a construir una casa de materiales sólidos, como la piedra, y con cimientos profundos, ahora se parecería más a construir una carpa que se pueda doblar y llevar a otro lugar con rapidez y sencillez (Harari, 2020).

Frente a este análisis nos interpela lo siguiente: ¿Cómo será la escuela después de la pandemia?, ¿Qué lugar ocupará allí la tecnología?, ¿Se corre el riesgo que la escuela virtual se transforme en la escuela tradicional por Internet?, ¿Y lo pedagógico?, ¿Logrará la escuela ponerse a tono con los intereses de los alumnos del siglo XXI?, ¿Qué tipo de enseñanza es posible sin el contacto físico con los pares y sin docentes que acompañen de manera presencial?, ¿Cómo juega la imaginación y la creatividad?, ¿Y los conocimientos tecnológicos?; el hecho que

la escuela se torne circunstancialmente en un aula virtual, ¿significa a futuro un cambio pedagógico, otro modo de concebir la enseñanza y los procesos de aprendizaje?

### **Autoridad pedagógica**

Ante la demanda epocal de una necesaria transformación de la escuela de la modernidad (tributaria de la generación del '80) con su capital cultural, social y simbólico; en espacios híbridos, es necesario repensar qué autoridad pedagógica viene exigida para este nuevo escenario educativo.

Se trata de poner en debate el espacio de autoridad pedagógica como una autoridad igualitaria, en donde se abran interrogantes y proyecciones acerca de nuevos encuadres, interrogantes y proyecciones de desarrollo profesional habilitante de posición docente en el campo que reúna autoridad y equidad. En fin: una asimetría responsable que conlleve una apertura de espacios y visiones en donde maestros y educandos transiten modos pacíficos y colaborativos, subjetivantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Habilitamos preguntas para cuestionar modalidades de construcción de identidad personal y qué mediaciones permitirían, en esta tesitura, hacer de la autoridad un “objeto” complejo de trabajo, en el decurso de su formación profesional. En definitiva: ¿cuál es el lugar que ocupan los formadores de formadores en tanto figuras de autoridad que formateen en sus discípulos la posibilidad de diferentes formas de concebir la autoridad?

Proponemos pensar alternativas que, aceptando un lugar de autoridad debería estar ligada a la emancipación – tanto de docentes como de estudiantes – y que implicaría descreer de salidas meramente coyunturales, cortoplacistas e instrumentales como “buenas y correctas” formas de controlar cuerpos, palabras y pensamientos.

Así, a la hora de sostener con argumentos una autoridad pedagógica contemporánea, acorde a la inminencia de un cambio largamente anhelado; habría que desechar tanto copias fieles del pasado (“años felices de autoridad no cuestionada”), como una suerte de fuga a modelos del presente consumista propuesto en esta modernidad líquida (Bauman Z. , 2007).

Por lo tanto, será estudiar en un consenso de todos los actores educativos, la inauguración de un modo responsable, asimétrico, habilitante, y emancipador que traduzca formas de hacer

lugar a la igualdad y equidad como metas a alcanzar en los espacios híbridos que postulamos como presentes en nuestro medio.

La autoridad de quien enseña se sostiene en la igualdad y equidad consagradas por la LEN (Ley de Educación Nacional), y potencia procesos y confirma capacidades en el estudiante y en el maestro. Es decir, vamos desde la asimetría inicial de una relación a la apertura a subjetividades emancipadas.

El maestro emancipador del que nos ha hablado Rancière, bajo la figura del maestro ignorante no ignora ni rechaza su tarea, es “sólo” un necesario tránsito de un sistema explicador hacia una transmisión que abre caminos para que otro, con autonomía y decisión, los elija y recorra (Ranciere, 2003), (Greco, 2007).

### **Gestión directiva**

Como ya establecimos, la vida de las instituciones se ve actualmente trastocada por cambios profundos en las formas de vida, de convivencia, la presencia de la violencia – soterrada o explícita -; señalada por la presencia de medios de comunicación masivos que, irrumpiendo en la cotidianidad, modifican el ser y el estar en los diferentes espacios sociales.

La escuela en permanente cambio y crecimiento, hoy más que nunca, requiere de nuevos modos de mirar, planificar e intervenir pedagógicamente en estos nuevos escenarios. Se nos hace necesario replantear sentidos, telos educativos que conlleven diversificación de estrategias para sostener acciones e ideas que constituyan, en definitiva, la oferta que ofrecemos a nuestros educandos y, a la postre, a la comunidad de inserción y a la sociedad en general.

En estos novedosos contextos, los equipos de gestión adquieren un rol fundamental ya que resultan los encargados de contribuir, epistémica y prácticamente, en la recreación de las condiciones institucionales de modo que faciliten y orienten esa planificación de la tarea educativa, el cómo llevar los procesos de enseñanza a la práctica y, no menos importante, el monitoreo y evaluación.

Entendemos que las tareas y competencia del equipo de gestión aparecen crecientemente en la conducción de la totalidad de la organización / institución, desde una posición en el campo que contemple la diversidad como lo impone el presente: culturas, representaciones, identidades, expectativas que ingresan a la escuela a través de membranas sociales cada vez más porosas,

demandando intervenciones profesionales ante la posibilidad de compartir espacios presenciales y virtuales requeridos por la educación híbrida.

Se hace necesario, en este sentido, revisar y repensar paradigmas que sostengan las prácticas propias de la gestión, para generar condiciones favorecedoras para la enseñanza y el aprendizaje de todos los actores. Se trata de promover análisis críticos de aquellos aspectos que demasiadas veces en el pasado reciente se resolvían por una pretendida neutralidad, abordados desde el mentado “sentido común” y la “intuición”, cuando no de la antigüedad en el cargo de quienes ocupan cargos relevantes.

Sería menester agudizar con penetración, desde una visión a la vez política, social y cultural, cambios que confluyan en la conformación al interior de la escuela, y en sinergia con las familias, de nuevas formas de vínculos pedagógicos esta vez mediados por la tecnología. Para ello, se requeriría de acciones que vehiculicen el camino, de lo contrario correríamos el riesgo de aumentar brechas, alimentando desigualdades no solo de accesos, sino también de derechos y equidad de oportunidades. Uno de los aspectos fundamentales a tomar en cuenta consistiría en entender cómo lo digital cambia las agendas de desarrollo en el mundo, y en latinoamérica en particular, y de qué manera entran en debate la rica temática de las brechas sociales, de etnias y de género.

Entendemos que la educación en tiempo presente debería enriquecer el potencial de los sujetos de educación, protagonistas indiscutibles, o sea jugar roles activos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, donde el profesional docente debería orientarlos hacia una formación integral, de modo que incluyan capacidades socioemocionales y por cierto: el conocimiento de las TIC como medios o herramientas de investigación para el aprendizaje, la comunicación y la asertividad comunicacional, al momento de asumir el aprendizaje como promotor de cambios sociales.

En una posible intervención superadora al interno de nuestros centros educativos, desde la gestión directiva; sería fundamental por un lado considerar la realidad del sujeto de educación y de sus familias, y por otro, instalar en el colectivo docente la rutina de una permanente reflexión epistemológica de las propias prácticas, de modo que al momento de encarar reformas podamos analizar en profundidad los modos de representación y reflexión que no sólo nos permitan visitar la escuela (Nicastro, 2017) con mirada renovada, sino la posibilidad muy valorable y rica de construir significado a través de categorías de análisis que definan y ordenen el cotidiano

escolar en lo que, sostenido en el tiempo, constituirá la cultura escolar o el perfil institucional, claramente advertible por todos los actores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este tiempo de gran incertidumbre ocasionada por la crisis sanitaria, los directores tuvieron que comenzar a trabajar con los docentes y estudiantes que estaban en sus casas y desde sus casas, haciendo un seguimiento de sus planes, definiendo los problemas para buscar soluciones y, sobre todo, redefiniendo la construcción de acuerdos político-pedagógico-institucionales. Experiencia que evidentemente no tendríamos que perder. Se debería planificar evaluando el sostener y mantener la cercanía durante y después de la pandemia, diseñando la vuelta de quienes eventualmente han quedado fuera del sistema, garantizando la incorporación de tecnologías a la comunidad educativa, con participación de docentes y familia. El trabajo en redes de sostenimiento y contención resulta imprescindible en este tiempo. Planificar es necesario considerando la sumatoria de voces y narrativas de todos los actores institucionales para, de ese modo, fortalecer el liderazgo de los equipos de gestión. También sería importante cuestionarnos sobre si lo hacemos teniendo en cuenta esta suma de experiencias colectivas que imprimen novedad y cambio a nuestras instituciones o simplemente planificamos en este tiempo de coyuntura a la espera de una vuelta a la escuela “de antes” (Educ.ar S.E., 2021).

El Papa Francisco publicó una nueva encíclica donde plantea lo siguiente: “Si alguien cree que sólo se trataba de hacer funcionar mejor lo que ya hacíamos, o que el único mensaje es que debemos mejorar los sistemas y las reglas ya existentes, está negando la realidad” (Papa Francisco, 2020). No se puede hacer funcionar mejor lo que había, ni pretender mejorar el sistema educativo existente que en el marco de la pandemia dejó expuestas sus falencias. La situación de emergencia en el mundo vino a interpelar las políticas públicas, en particular las educativas. Nos encontramos frente a graves incertidumbres respecto a sus consecuencias: ¿cómo volver a la escuela?, ¿cómo será volver a una supuesta “normalidad”?, entre otras. La preocupación que sospechamos circula es cómo desde los equipos de gestión se podrían diseñar colectivamente diversas opciones pedagógicas institucionales para la revinculación de los estudiantes con cada uno de sus docentes. Sabemos que acceder por vía remota a las clases no implica necesariamente construir conocimientos.

## Rol del director

En esta realidad, como no podía ser de otra manera, se trastocó y puso en duda el rol del director. Por lo tanto, intentaremos recuperar algunos aspectos que iluminen este presente que nos aparece tan denso. Creemos que habrá un antes y después de la experiencia trágica que transitamos. Por lo tanto, sin pretender ofrecer soluciones mágicas, comentamos algunos aspectos de reflexión teórica para poner en cuestión algunos conflictos que aparecerían en la tarea cotidiana.

Reparamos en la creatividad como la competencia que el director debería cultivar especialmente en tiempos de crisis, para innovar y desarrollar intervenciones estratégicas. Desde siempre el director fue mediador entre el estudiante y sus padres; ahora se agudiza la relación ya que los cambios son vertiginosos y el contexto altamente volátil.

Desde lo *pedagógico*, el director que está al frente de una institución educativa debería preguntarse:

¿Cómo utilizar las TIC para armar nuevas tramas pedagógicas -desde la introducción del tema hasta la evaluación- en este escenario dual pero no permanente, que combine tiempos y espacios?

¿Qué nuevos roles surgen de este inédito sistema de intercambio virtual?

¿Qué estrategia virtual está al servicio del equipo directivo para coordinar la logística, la comunicación y el sentido de comunidad?

Si bien no hay experiencias previas exactamente idénticas sobre el esquema de educación mixta que se hayan comenzado a practicar en contextos de semi aislamiento en Nivel Primario, la experiencia existente a partir de otras modalidades de enseñanza con uso de tecnología, como los cursos en línea o la enseñanza semi presencial, aulas extendidas, flipped classroom, uso de redes sociales, apoyo a la presencialidad, etc., abre a muchas opciones para implementar en diversas situaciones con el objetivo de planificar la enseñanza.

Otro gran foco a considerar reside en aceitar los *canales de comunicación*, diseñando sistemas de gestión de actividades y de comunicación de dudas o solicitud de sugerencias entre docentes, estudiantes y familias. Suponemos que se deberían repensar los diferentes canales y modos de comunicación virtual, mediados por las tecnologías, con los que la institución educativa cuenta. También informarse oportunamente de las herramientas tecnológicas que

cuenta cada estudiante y de los que cada familia dispone para que realmente la comunicación se produzca.

Por último, otro pilar de este sistema es el *registro y documentación* de lo que está ocurriendo con esta virtualización de las clases. Cada novedad, nueva sugerencia de trabajo, plazo de entrega, capacitación docente sobre evaluación formativa, etc. se debería plasmar por escrito con el objetivo de construir memoria de lo que está aconteciendo. En algunos casos sistematizados en una carpeta para tal fin, virtual, analógica, mixta; o en la multiplicidad de comunicaciones que todos reciben y envían en sus diferentes formatos. En algún momento de este proceso se debería repasar todo lo ocurrido, revisando los aciertos, los errores cometidos, regulando las acciones a llevar adelante, sistematizando las producciones, registrando lo dialogado y generando acuerdos.

Nos parece importante redactar y socializar documentos de apoyo con conclusiones de capacitaciones, reforma de criterios de evaluación de acuerdo a la virtualidad y creación de reglamento para videoconferencias, entre otros registros; que plasmen, regulen, evalúen lo que ocurre y nos permitan un aprendizaje cíclico para no recaer en errores y fortalecer nuestras acciones acertadas.

Nuestro rol no termina de transformarse, y a la par de la innumerable cantidad de reuniones de equipo: investigamos, leemos y pensamos ¿Cuál será la mejor forma de regresar a la presencialidad?, ¿Con qué aulas nos encontraremos?, ¿Cómo se recreará el diseño de planes para la enseñanza? Si bien no tenemos definiciones sobre algo que nunca nos ha ocurrido, sabemos que debería estar marcado por la reflexión colectiva de lo que vivimos globalmente.

Más allá de la acreditación de contenidos tan esperada por algunos sectores de la sociedad, este regreso a las aulas debería estar colmado de aprendizajes para todos los miembros de la comunidad educativa. Recuperar la propia palabra sin mediaciones; habitar las aulas; trabajar en “burbujas”; sentirnos parte activa de una comunidad; aprender sobre medidas sanitarias de prevención de modo colectivo; construir significados de modo colaborativo, en trabajos de equipo; trabajar sobre una creciente autonomía; recuperar la dimensión del propio cuerpo; agilizar procesos de socialización; ambientación a nuevos espacios de presencialidad, entre otros. Para todo ello deberíamos contar con docentes que se reconozcan como actores educativos principales y, desde ese rol, ser generadores de propuestas colectivas de trabajo.

## Perfil docente

¿Cuál es el papel que cumplen los docentes en la Argentina de hoy?

Evidentemente son actores fundamentales en este contexto de crisis sanitaria mundial. No sólo por su desempeño en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sino, además, porque se han convertido en agentes de salud al poder contar con información valiosa sobre la situación personal y familiar de cada estudiante. Este caudal informativo podría privilegiar la capacidad de orientación frente a ambientes violentos en los que podría encontrarse algún niño o niña a su cargo, entre muchas otras acciones posibles. Habría que hacer un análisis uno a uno, situación por situación. Lo más importante sería tener una comprensión muy detallada de la situación de cada estudiante para poder generar propuestas que sean de verdad inclusivas (DIALOGAS, 2020).

Esta situación nos debe llevar a analizar variantes más estructurales del cuerpo docente, sobre todo cuando la gran mayoría de países en todo el mundo ha iniciado un proceso de virtualización masiva de la educación.

¿Cómo seguirá transformándose el papel del docente?

Más allá de las cuestiones sanitarias suponemos que, en breve, muchos de ellos deberían convertirse en expertos navegantes de las múltiples plataformas que ofrecen un menú apropiado de interacciones, evaluaciones en línea, juegos y otra multiplicidad de recursos que otrora se verían como sofisticados (Dussel I. , 2020).

¿Qué es importante enseñar ahora?

La educación de cualquier época debe supeditarse a las características de la cultura prevaleciente en la misma y desde allí seguir construyendo humanidad. Una gran incertidumbre condimentada por cuestiones sanitarias, políticas, económicas, sociales y globales nos está afectando. Se debería atender a la formación en capacidades desde la virtualidad, donde la escuela hoy está contenida dentro de una pantalla o de un dispositivo tecnológico. Teniendo en cuenta la importancia de los contenidos y capacidades propuestas a desarrollar para cada año escolar de Primario, sólo podemos señalar que la contención emocional de los estudiantes y sus familias resultarían ser la base de toda propuesta posible.

¿Cómo resignificamos nuestro rol en esta cultura escolar mediada?

¿Qué conocimientos tecnopedagógicos tenemos que adquirir, resignificar o poner en juego los docentes para enseñar en este nuevo escenario?



¿Qué prácticas exigen sí o sí la presencialidad y qué actividades se pueden hacer de manera autónoma?

Ya sabemos que la tecnología por sí sola no garantizará una formación integral del ser humano. Sin embargo es necesario que los docentes actualicen sus conocimientos tecnológicos para recrear escenarios escolares, esta vez virtuales. El aprendizaje, sin dudas, se construye en el vínculo humano. El docente no sólo “da clase”. Crea una experiencia de aprendizaje en la interacción con y entre los estudiantes a su cargo. Nutre, provoca, desafía el conocimiento con nuevas problematizaciones de contenidos logrando el desarrollo de capacidades cognitivas y socioemocionales en un espacio de confianza mutuo contenido, también, desde la afectividad. Sería importante que en aras del proceso de virtualización buscáramos otros modos, otros tiempos y espacios que permitan no relegar los aspectos intangibles fundamentales y necesarios para el desarrollo de las personas.

Santiago Bilinkis, tecnólogo y organizador de TEDx en el Río de la Plata, da cuenta de ese incremento desmesurado en las horas trabajadas por docentes y observa que el 91%, incluso sin tener las condiciones tecnológicas adecuadas, está trabajando “mucho más que antes”, está “muy desbordado” y con mayores dificultades para desarrollar la tarea, cuanto más chicos son los niños que tienen como interlocutores. Lo que informa esa consulta además, es que el tiempo extra de trabajo queda invisibilizado para el afuera porque no se refleja en una mayor cantidad de horas cátedra, sino que se dedica a la preparación de las clases para un territorio virtual, hasta ahora inexplorado por la mayoría de los docentes. Adaptar los materiales, rearmar la forma de los contenidos, preparar vídeos, rediseñar las evaluaciones y, en el medio de todo eso, acompañar también con otro tipo de soportes a los estudiantes que están *offline* y no tienen conectividad, se acumulan entre las tareas cotidianas (Bilinkis, 2020).

La idea de transición nos remite a un escenario temporario. No es un modelo por opción o que llegó para quedarse sino que sólo existe en vistas de alcanzar la presencialidad total. Entre los abordajes que piensan el tema en una línea de tiempo encontramos el trabajo de García Aretio que delimita tres momentos: pre confinamiento (la educación antes del aislamiento), confinamiento y la situación que nos ocupa, a la que llaman post confinamiento. El post confinamiento se define como un tiempo en el que “no se prevé que en los centros presenciales todos los estudiantes puedan acudir a las aulas físicas en el mismo espacio y tiempo. A diferencia del confinamiento, la ventaja de esta etapa es que puede ser planificada. El autor propone las

diferentes opciones en un continuum, lo que nos muestra con claridad las muy diversas posibilidades que se dan en esta combinatoria presencial/a distancia y también la combinación de sincrónico/asincrónico, así como también la cuestión digital (García Aretio L. , 2021).

Así se examinan las opciones de determinar qué estudiantes son presenciales (chicos y chicas sin conectividad, por ejemplo) y cuáles virtuales “que supondría que mientras la mitad (o tercio) de los estudiantes siguen en presencia (aula presencial) las orientaciones del docente y dinámica del grupo, la otra mitad (o dos tercios) sigue esas mismas orientaciones y participa de esa dinámica, desde sus hogares en conexión síncrona (aula virtual), o mediante el sistema de «aulas espejo» que se podrían establecer en locales, propios o no, de la misma institución. En ambas situaciones, la conexión sería en directo siguiendo la misma dinámica del grupo que asiste presencialmente (Educ.ar S.E., 2021).

La resolución 366/20 del Consejo Federal del Ministerio de Educación de Argentina, entre otros documentos sancionados para la emergencia, utiliza el concepto de “alternancia” como una dinámica de trabajo en diferentes ámbitos pero que se integra en un mismo proceso de aprendizaje. Señala, además, que se podrían construir muy diversos procesos de esta alternancia: “La alternancia es una dinámica pedagógica que contiene períodos de trabajo de la/os alumna/os con asistencia a la escuela en clases presenciales y actividades de aprendizaje en situaciones de no presencialidad mediados por diferentes instrumentos y soportes. Esta organización implicaría procesos de enseñanza en diferentes espacios y tiempos que se integran en un mismo proceso de aprendizaje. A partir de la combinación de estos aspectos se podrían construir diversos sistemas de alternancia que articulen el trabajo presencial en las instituciones con espacios de enseñanza y aprendizaje no presenciales y que den lugar a la construcción de otros modelos organizacionales y pedagógicos en el sistema educativo” ( Resolución CFE 366-20, 2020).

La Fundación Ceibal presenta esta idea en la compilación de trabajos sobre el tema: la nueva situación requiere replantear los contenidos curriculares, el papel del docente y de los/as estudiantes, definir la propia organización del espacio y el tiempo. En síntesis, no sumar, sino repensar un modelo integral (Fundación Ceibal, 2021).

En la misma línea, en el artículo del BID se enfatiza la necesidad de una propuesta coordinada incluso teniendo en cuenta la necesidad de adaptación a cada nivel educativo, en este caso al Nivel Primario (BID, 2021).

Lo que resulta claro es que más allá de los marcos políticos e institucionales que se pongan en juego, para aprender y enseñar en escenarios mixtos de presencialidad y virtualidad habría que generar un esquema nuevo, no la mezcla de dos modalidades y para esto es clave tomar decisiones acertadas en el uso de la tecnología, diferentes a las situaciones de uso de TIC en la enseñanza o de educación totalmente virtualizada. De esta manera surgen algunas preguntas:

¿Cómo utilizar las TIC para armar nuevas tramas pedagógicas en el diseño de planes de enseñanza para estudiantes de Nivel Primario?

¿Cómo evaluar esos planes?

Nuevos conceptos, metáforas y énfasis ponen en juego ideas y focos en cada caso. Algunos trabajos hablan de “blended learning”, “semi presencialidad” o “bimodalidad” retomando conceptos de e-learning y educación a distancia, algo novedoso pero posible para el Nivel Primario. Pensar el nuevo esquema de esta manera implicaría enfatizar su vinculación con estas prácticas de gran tradición universitaria y corporativa. Si bien es importante recabar estos conocimientos, queda claro que lo que habría que armar sería un nuevo esquema inédito.

Frente a esta realidad nos interpela la pregunta sobre cuáles son los retos más importantes que hoy enfrentan los docentes en las aulas.

El nuevo papel del docente implicaría un cambio en su práctica pedagógica. Al profesor lo podemos llamar facilitador, acompañante o entrenador (Vaisencher Asallas, 2018). El concepto de entrenador es muy interesante porque en un equipo deportivo no es quien juega el partido, pero es el que hace que otros jueguen. En otros contextos el entrenador también es el que plantea buenas preguntas: en este caso no sería tan relevante dar las respuestas como lo sería hacer las buenas preguntas.

El conocimiento personal y social, es decir, la inteligencia emocional y social, son otras habilidades clave. En otras palabras, necesitamos saber gestionar y relacionarnos con otros. El pensamiento crítico implica entender la diversidad del mundo y su complejidad, tomar conciencia y participar de esa pluralidad, no ir en contra, para generar nuevas oportunidades.

Tal como lo sostienen autores que abordamos (Freire, 2017); (Harari, 2020) hoy en día "los nuevos lenguajes": el lenguaje digital, de diseño y de la innovación, son habilidades transversales y lenguajes universales muy cercanos a cada docente.

Sin dudas los docentes en tiempos de crisis sanitaria mundial, aprendieron a estar más cerca de los estudiantes, a reconocer sus miradas, a ser más flexibles, a ponerse en el lugar del otro, si bien muchas de estas cuestiones eran prácticas habituales en ellos. Si eso está sucediendo ahora, en escenarios educativos virtuales, entonces sí sería posible pensar que la pandemia, de alguna manera, se encontraría empujándonos a pegar el salto cualitativo que requiere la revolución mental; ésa que nos movería a "traspasar" las pantallas.

¿Qué queremos que siga de lo que hacíamos en la escuela y qué no queremos que siga?

Esta pandemia abrió una oportunidad inesperada para recuperar el sentido de las clases, de la forma escolar conocida con la que hemos trabajado durante años. Eso implica pensar el asunto no desde una perspectiva exclusivamente tecnológica, sino desde una didáctica atravesada por herramientas tecnológicas (Ruíz, 2016). La búsqueda es que las clases que proponemos den lugar a la construcción de propuestas originales que sean transformadoras de algo que está más allá de la escuela, que cambien algo de lo que sucede en el mundo, que alienten los procesos de construcción colectiva y que sean placenteras, porque en un momento tan difícil, lo menos que podemos hacer con nosotros mismos es generar experiencias que valgan la pena vivir aun estando encerrados. Es muy importante que esas prácticas nos lleven a un lugar mejor, en términos de educación, a un lugar más justo, más inclusivo. Nuestra conversación hoy está girando en torno a cuestiones que tienen que ver con interrogantes sobre lo pedagógico y lo didáctico y con cómo enseñar en una realidad tan alterada, tan diferente. Que esto ocurra en nuestros equipos de trabajo es otra buena noticia.

Para finalizar esta mirada del perfil docente en esta realidad de educación en espacios híbridos traemos el pensamiento de Raúl Rojas Soriano, Doctor en Sociología y profesor-investigador titular de la Universidad Nacional Autónoma de México, que compartimos:

“(…) si los docentes no tienen una visión global de la sociedad de su tiempo (nacional, regional, mundial) desde una perspectiva crítica (autónoma), su

actividad puede volverse reproductivista de las realidades, consolidando la fragmentación y la segregación. Se debe emprender la difícil tarea de buscar soluciones locales, para los niños y jóvenes, en el marco de una perspectiva de superación de ese contexto desfavorable, que proyecte a estos jóvenes desde allí al mundo-otro (al de la participación democrática real, del acceso al trabajo con salario digno, etc.) al que no pertenecen por nacimiento, reduciendo progresivamente las asimetrías de la participación en los beneficios y obligaciones de la sociedad” (Rojas Soriano, 2015).

### **Sujeto de educación**

Nuestras aulas están habitadas por niños, que en su conjunto pertenecen a la ahora llamada: Generación Z, posmilenial o centennial, (en inglés *snowflake*: o generación “copo de nieve”); haciendo referencia a las cohortes de personas nacidas entre los años 1995 y 2005, aunque no hay acuerdos generales sobre las fechas límites de comienzo y final (Cerezo, 2017).

Este grupo etario que puebla nuestras instituciones educativas, tiene ciertos rasgos identitarios, o de comportamientos habituales, que conviene conocer y reflexionar en función del abordaje desde nuestra situación de adultos, que accedemos a la realidad con mirada diferente. Este desarrollo previo puede explicar las razones de posibles desencuentros intergeneracionales, producidos tanto en ámbitos escolares como familiares. También a la hora de analizar las tensiones o conflictos interpersonales en el cotidiano escolar.

Esta generación es *nativa digital* (Acosta-Silva, 2017), o sea que adoptó la tecnología desde sus primeros pasos lo que ha generado una gran dependencia de ella. Sus integrantes se inclinan al mundo virtual. Son competitivos por naturaleza y generalmente son proactivos, valorando lo que descubren por sí mismos con la ayuda de Internet, que estuvo siempre allí, a la mano y para ellos. Eso los configura como impacientes, en razón del inmediatez que imprimen a las relaciones interpersonales.

El hecho de haber nacido después del auge digital de los años 1990 hace que se adapten sin problemas a los diversos medios como Facebook, Instagram, Twitter, Flickr, WhatsApp, Tinder, You Tube, entre otros. Este acceso multimedial condiciona comportamientos como:

autosuficiencia, individualismo, y expresiones en el lenguaje que, a la vez que comunica a los integrantes de estos grupos entre sí; desplazan, relegan o dejan afuera a miembros de las generaciones anteriores. Sobresale a la mera observación participante, la preponderancia que dan a la pertenencia al grupo.

Pueden observarse en muchos casos, la no valoración de la familia y de las instituciones escolares, así como muchos de sus integrantes no creen vivir de acuerdo a las normas sociales, acordadas e instaladas en las diversas comunidades. Así, “viralizan” luchas sociales y les dan voz a injusticias no visibilizadas aún, gracias a las redes sociales. Este hecho tiene aspectos positivos ya que permiten reflexionar sobre conflictos no advertidos anteriormente, pero representan un gran peligro, en razón del anonimato con que se emiten opiniones, a menudo sin fundamentos.

En este contexto, podemos advertir la aparición de nuevas adicciones, como Internet, juego, deporte, compras, trabajo, dinero (Adés, J.; Lejoyeux, M., 2003).

Premisa a tener muy en cuenta: debemos disminuir la brecha digital entre hijos y padres, por cuanto es necesario para garantizar un buen uso de Internet, así como el bienestar digital de los menores. Ellos son nativos digitales, pero no expertos digitales, por lo que recae en los padres y docentes la labor de enseñarles, aunque esto suponga en la mayoría de las ocasiones que los adultos tengan que aprender simultáneamente con los menores.

Marc Prensky señala que en las aulas escolares se tienen nuevas generaciones de estudiantes, todos digitales, quienes:

- a) no quieren charlas teóricas;
- b) quieren que se les respete, se confíe en ellos, y que sus opiniones se valoren y se tomen en cuenta;
- c) quieren seguir sus pasiones e intereses;
- d) quieren crear, usando las herramientas de su tiempo;
- e) quieren tomar sus decisiones y tomar control de todo,
- y f) quieren una educación que no sea únicamente relevante, sino conectada con la realidad (Prensky, 2013).

Con este preámbulo, el autor ofrece una nueva forma de ver a los alumnos del siglo XXI, y propone la pedagogía de la co-asociación<sup>26</sup> –sustentada en el constructivismo–, como medio para enseñar a las generaciones digitales. Al respecto, sugiere:

- Promover ejercicios ligados a la toma de apuntes durante nuestras clases en vivo por Zoom, por Meet o por cualquiera de estos sistemas que están usándose.
- Proponer juegos con la escritura en los espacios digitales que brindamos para escribir. Dando lugar al humor allí donde pueda tener lugar.
- Considerar reescribir y aggiornar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en lo relacionado con TIC. Y también el Proyecto Curricular Institucional (PCI).

¿Cómo se puede contribuir al desarrollo del espíritu de la innovación en los niños o nuevas generaciones?

Sabemos que los niños necesitan espacios donde puedan experimentar, innovar, crear cosas nuevas, que puedan aprender desde la experiencia, la práctica o acción (Hirigoyen, 2008). Sería necesario crear espacios de libertad y confianza. Venimos de un mundo con una educación muy estructurada donde todo sucedía con base en un plan o programa, todo estaba predefinido. Deberían permitirse estos espacios de tranquilidad, de confianza y de libertad a la vez, que si bien no se encuentren incluidos en el diseño o plan de la enseñanza, simplemente los atraviesen.

La prioridad sería reconocer a la tecnología como el medio que permite facilitar estos cambios y ayudarnos a focalizar más en la estrategia que en su instrumentación. De esta forma, las clases remotas podrían ser parte de una innovación pedagógica<sup>27</sup>. Estamos hablando de hacer cambios profundos, no solamente que remitan a la transmisión remota de una clase tradicional sino aquellos cambios exigidos en la actualidad que tienen en cuenta los avances tecnológicos, las

---

<sup>26</sup> Marc Prensky utiliza extensamente la expresión *partnering*, y términos asociados como *partner*. Como sustantivo puede significar socio o compañero y como verbo hacer algo en conjunto con alguien. Suele traducirse este constructo con el término coasociación ya que no existe un equivalente exacto en español. La pedagogía *partnering* que propone el autor sería, entonces, una pedagogía de socios o de miembros asociados. Este concepto se apoya en un conjunto de valores (dimensión axiológica), como trato entre iguales, respeto mutuo, juego limpio, honradez y comprensión.

<sup>27</sup> Nos referimos a aquélla que se produce al tener que realizar transformaciones sobre cada uno de los componentes de los currículos educativos atendiendo al contexto actual de crisis sanitaria que atravesamos.

diferencias en intereses, las distintas formas de enseñar y de aprender, las habilidades de las nuevas generaciones y las consecuencias medioambientales que surgen de un mundo globalizado en el que sospechamos resultarían cada vez más complejas las realizaciones de encuentros presenciales multitudinarios (Margalef García, L.; Arenas Martija, A., 2006).

Se deberían crear equipos multidisciplinarios donde participasen por igual directivos, especialistas en didáctica y también (pero no sólo) el especialista en informática. Cuando lo entendemos de esta manera revalorizamos el capital humano institucional y el trabajo conjunto de base con el equipo docente se re significa. Siempre con nuestra mirada puesta en el sujeto al que pretendemos enseñar, en sus necesidades, en sus posibilidades, inserto en un contexto particular, en la realidad de pandemia que vivimos y en la particular manifestación de la misma en sus propios entornos.

## **Familia**

Respecto de la familia, remarcamos su importancia en la vida de la escuela. En efecto “familia y la escuela son instituciones” que siguen “siendo una marca en la civilización occidental” (Enríquez, 2002).

¿Cuál es el papel que cumplen las familias en la Argentina de hoy?

Los estudiantes están viviendo un aislamiento en casa y las familias o adultos responsables de la crianza de nuestros estudiantes asumen un rol fundamental para el logro de los aprendizajes (Terigi, 2020). Aquí incluimos a las familias de los mismos docentes. El grado de participación de las familias, así como el aporte que pueden realizar al proceso de aprendizaje, dependerá de muchas variables. Por ejemplo, si los miembros del hogar trabajan, el grado académico, el nivel socio económico, la situación emocional del hogar o la misma constitución familiar. Lo cierto es que las familias estarían generando una dinámica interna de acuerdo con sus posibilidades y alcances. La nueva organización presenta a una oportunidad valiosa para superar estereotipos y sesgos en los roles de género. Esta alteración podría inspirar a la realización de nuevos acuerdos y actitudes trascendentales para las nuevas generaciones (Roudinesco, 2013).



Por primera vez las familias están participando en forma directa como veedoras de la educación formal que reciben sus hijos y esto los faculta a cuestionar la calidad del proceso escolar.

Las necesidades de soporte a las familias que presentan cuestiones socioemocionales, bajo situaciones de riesgo y vulnerabilidad resultan aún un gran desafío. Debido a ello resultaría relevante rediseñar la comunidad educativa, para que ésta trascienda el aula, inclusive la escuela.

Son muchos los interrogantes e incertidumbres que se presentan en medio de esta coyuntura sobre el futuro.

En el pasado, el saber se recibía; hoy suponemos que sería generado por quien vaya a utilizarlo. Antes, la educación era básicamente temática; en el futuro debería basarse más en proyectos, en construir experiencias que ayuden a los estudiantes a pensar más allá de los límites de las disciplinas temáticas. El pasado era jerárquico; el futuro debería adoptar formas más colaborativas.

¿Continuamos anclados en el pasado o estamos construyendo puentes que nos acerquen a un futuro educativo que pueda flexibilizar sus reglas? ¿Las familias acompañarán este tránsito?

No hemos de olvidar que estamos analizando cambios en el comportamiento de los educandos del presente, que están produciéndose en tiempo real y vertiginosamente. Por lo tanto, precisar qué cambios permanecerán como rasgos o hábitos de la Generación Z es algo que no podemos saber con certeza en la actualidad (Acosta-Silva, 2017). Nuestros prismas culturales generacionales son diferentes a las de los educandos que estamos analizando.

Entretanto, pensemos en el ahora educativo como marco, en los padres que llegan por primera vez a una escuela primaria. Es importante asumir que muchos de ellos ya se acercan con la idea preconcebida de que educar digitalmente y mantener el equilibrio entre presencialidad y virtualidad, propio de los espacios híbridos, es muy complicado. No obstante, creemos que es una apreciación errónea pues el adulto puede, sin necesidad de ser un experto en TIC., desarrollar tareas complementarias de manera adecuada. La clave principal estaría en mostrar buena disposición, humildad para aprender y contar con ciertos recursos, como las guías y tutoriales que, en forma gratuita, se ofrecen en Internet aportando pautas y conocimientos de forma habitualmente sencilla, comprensibles para cualquier adulto.

Sebastián Bortnik, escritor, especialista en tecnologías y seguridad informática nos advierte que los consejos y buenas prácticas sugeridas, pueden hacer pensar a los padres lectores que conviene aplicar todo de una sola vez. Esto es claramente un error ya que hay aspectos que requieren deconstrucción, cambiar hábitos familiares y, sobre todo, adquirir conocimiento en torno a las TIC para dar ejemplo a los niños. También queremos dejar claro, que las propuestas son orientadoras, aportan parámetros, pero no constituyen “recetas” infalibles que nos aclaren y solucionen este conflicto. El autor despliega un mapa de recursos y argumentaciones para acompañar desde la primera infancia el uso sano y seguro de las tecnologías y convoca a los adultos, así como lo hacen en el mundo analógico, a involucrarse en la educación de niños, niñas y adolescentes en el terreno digital mediante un mayor protagonismo y el diálogo permanente con las nuevas generaciones.

El rol del adulto frente a la tecnología, implica para Bortnik, una serie de características:

- Involucrarse: que los adultos analógicos que están criando niños digitales se comprometan. Admitimos que nos confunde a veces ver que los menores se manejan con total naturalidad en el mundo digital, pero: necesitan de la guía del adulto (no solo padres, sino docentes, pediatras, entre otros).
- Diálogo: Aunque la tentación sea espiar para ver en que andan nuestros niños, la gran herramienta que tenemos como adultos es el diálogo ya que una vez que asumimos ayudar a los chicos en relaciones sanas y seguras con las tecnologías, se constituye en nuestra indelegable responsabilidad.
- Progresividad: es necesario comenzar la información respecto a las TIC desde que el niño tiene 3 – 4 años. De la forma en que te comportes respecto de la tecnología – no usándola como chupete – va a impactar mucho en como él la usará después, cuando sea adolescente.
- No da resultado espiar: si bien es aceptable monitorear la conducta frente a las tecnologías, eso es justificado en niños muy pequeños. A medida que crecen, cuando saben que los padres los quieren espiar, dedican esfuerzo para evitar tales situaciones, el lugar de dedicar dicho esfuerzo a evitar a personas malintencionadas en las redes. La idea es que los chicos sientan que confiamos en ellos y darles las herramientas para que se empoderen. Hemos de criar personas independientes, críticas y emancipadas. Si un chico o chica llega a la adolescencia pensando que la única forma de cuidarse es esperar a que

su mamá o su papá se den cuenta de que los están maltratando en las redes, van a tener dificultades para hablar si están en problemas, porque sienten que no es su rol pedir ayuda. Hay muchos prejuicios y pocos beneficios en espiar, y rara vez eso permite evitar un incidente (Bortnik, 2020).

Abundando en consideraciones que nos sugiere la relación familia – TIC, advertimos que se propician nuevos espacios y oportunidades de interacción y participación entre los miembros que comparten el hogar lo que conlleva en sí, un aprendizaje cooperativo.

El apoyo para realizar los deberes es principalmente realizado por las madres (68%), en comparación con el apoyo de los padres (16%). Además, las familias indican en un 25% de los casos que la escuela también se comunica para interiorizarse sobre la situación del hogar y los chicos y chicas (UNICEF, 2020).

Es indiscutible que los nuevos medios tecnológicos son una herramienta muy poderosa que facilita la comunicación y la información, con posibilidades inmensas, impensables anteriormente. La familia no es indemne a las transformaciones, pero la dificultad estriba en que padres y abuelos convivientes en muchos casos, son analógicos o analfabetos digitales, desconociendo el manejo de las TIC y por tanto, asumen con impotencia y frustración su nuevo papel dentro del esquema hogareño.

Dentro de los beneficios o aspectos positivos a señalar: las TIC satisfacen diversas necesidades dentro de las familias, por ejemplo, Google o Internet proporcionan datos para la tarea escolar que resultan valiosos a la hora de pensar en espacios híbridos. Pero no sólo eso, sino que ofrecen posibilidades de recreación, dedicando tiempo a los videojuegos, por ejemplo.

Desde esta perspectiva, el hogar se configura como un nuevo espacio que debería complementarse con la instancia presencial, donde los estudiantes acceden a las TIC e interactúan con sus progenitores, hermanos, abuelos y amigos.

En algunos casos cuando los progenitores presentan carencias en la enseñanza con TIC, frecuentemente delegan toda responsabilidad a la institución escolar, alegando ignorancia al respecto. Por eso, resulta sumamente importante fortalecer el vínculo escuela – familia, a la vez que se consideren pautas sólidas desde la escuela para posibilitar al niño la concreción de las

tareas o proyectos emprendidos en la instancia virtual. Desde el punto de vista del docente, siempre sería más adecuado desarrollar las actividades en espacios híbridos si contamos con un buen clima entre padres e hijos, basado en el respeto y la confianza. Al respecto, desde la institución podríamos sugerir actividades en que se haga un uso de las TIC en espacios comunes, evitando hacerlo en solitario a puerta cerrada en la habitación del niño, o en cualquier dependencia de la casa. Tengamos también en cuenta la realidad de algunos de nuestros niños y niñas que no cuentan con estas posibilidades infraestructurales y /o tecnológicas, como la falta de conectividad, la ausencia de computadora en casa o la presencia de sólo una, a veces un celular para varios usuarios ya dejan de ser factores externos a las instituciones educativas para convertirse en comunes y tornarse empáticas en la búsqueda de acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes y a sus familias.

Es alentador comprobar que hay cosas del pasado – aún reciente – que están claramente superadas, el uso de celulares es un ejemplo. Así, octogenarios y nonagenarios enfrentan en muchos casos, el desafío de acceder a las ventajas de las modernas tecnologías, un sendero a transitar con hijos y nietos que permiten compartir historias de vidas, sus experiencias acumuladas... aunque con nuevos formatos. Parecería haber dos caminos en este escenario de pandemia y falta de certezas sobre su tránsito o finalización: volver a lo de siempre o fomentar nuevas ideas e implementarlas.

Como síntesis de esta aproximación, consideramos importante continuar interpelándonos: ¿Seremos conscientes de la urgencia de avanzar hacia sistemas educativos resilientes y flexibles?, ¿Quedaremos atrapados en nuestra compulsión a la repetición?

La escuela era un lugar de lo seguro. Un lugar que organizaba las rutinas de los niños y de sus familias.

¿Qué sucede cuando ese organizador deja de estructurar la vida cotidiana? ¿Cómo repercute esto en los ámbitos familiares?

Quizás se produzca desde este lugar la renovación del paradigma tecnológico instalado, ya que la tecnología nos acerca en lo cotidiano, desafiándonos, demostrando que de su mano se pueden realizar verdaderas innovaciones ya que nos atraviesa culturalmente. Es hora del intercambio reflexivo, del protagonismo de los niños y niñas en su propio proceso educativo, sin dudas que acompañados de familiares y/o adultos responsables de su crianza también. ¿Nuevos estudiantes? ¿Nuevas familias? No. Estudiantes y familias que ya estaban entre nosotros, pero

ahora con las licencias necesarias para interactuar con todo el sistema educativo desde la virtualidad, en un espacio de construcción colectiva del saber. ¿Cuántas veces se ha discutido la utilización de los celulares en las aulas? Sin dudas que el reencuentro en el aula física estará acompañado del uso de ellos. La digitalización de los documentos, la producción de materiales audiovisuales y la interacción a través de distintas aplicaciones nos acompañarían en el desarrollo de las clases. La oferta de contenidos multimedia, tutoriales que van desde lo doméstico hasta lo académico, el intercambio de conocimientos, variadas aplicaciones y hasta las actividades recreativas sólo por mencionar algunas, ocuparían un lugar de privilegio y crecerían con rapidez. Las experiencias se multiplican y hay mucho que aprender de ellas y con ellas. El desafío estaría en llegar a todos con equidad de accesos y usos de entornos virtuales. Sin dudas que este desafío debería transformarse en tiempos de encuentros, cercanía y logro de acuerdos entre todos los actores educativos que incluyen indiscutiblemente a las familias.

Seguidamente continuaremos describiendo y analizando términos relacionados con espacios educativos híbridos. Al tratarse de modos de abordaje pedagógico en este tiempo excepcional de crisis sanitaria, deberemos enmarcarlos en un espacio o campo conceptual que pasamos a considerar.

### **Educación híbrida**

Definimos este concepto como un enfoque que alterna educación presencial con educación a distancia mediada por tecnología. Como se señala en el trabajo del BID, la educación híbrida “requiere tanto distribuir los contenidos entre plataformas y clases presenciales, como desarrollar modelos de enseñanza y aprendizaje que permitan capturar la atención y el interés de los estudiantes por aprender y asegurar interacciones significativas e integradas del estudiante con el contenido, con sus compañeros y con los docentes” (BID, 2021).

Según Carlos Scolari, en su blog Hipermediaciones, la idea de “híbrido” nos vincula al campo semántico de la “ecología de los medios” -media ecology-, que viene desde hace décadas pensando a los medios masivos con metáforas de la biología. Autores de esta línea, en los años 80 hablaban de “hibridación de los géneros y de los medios”, que daba lugar a nuevos formatos, diferentes que ya no tenían que ver los elementos hibridados (Scolari, 2015).

La idea es no pensar dos mundos separados, sino en una nueva situación que trasciende además el contexto formando una nueva “especie”, que perdurará en nuevos ambientes. Esto es importante: en esta idea el nuevo formato perdurará o continuará cambiando en este nuevo escenario educativo producto de una pandemia. Avanzando por nuestra cuenta en este campo de metáforas biológicas, podríamos incluso jugar con la idea de “anfibio” más que híbrido, para recuperar el sentido de transformarse para transitar de uno a otro ambiente. Anfibios son los organismos que realizan metamorfosis para vivir en diferentes medios, en un ambiente semiterrestre. También la palabra se usa como adjetivo para transportes muy específicos que funcionan en tierra y agua. En la idea de anfibio podemos visualizar una tercera dimensión en el concepto, que es el carácter móvil y contextual de las decisiones, como una dimensión más del problema. Si buscamos otras definiciones, Argentina y Uruguay han propuesto el término “educación combinada”, intentando brindar más claridades a la concepción de un formato educativo mixto (Infobae, 2021).

Lo que promueve es el aprendizaje en línea y la apertura a nuevas actividades. Cada institución brinda diferentes experiencias al ofrecer educación híbrida. Así: algunos ofrecen presencialidad en un día para conocer al alumnado y luego toda la enseñanza se realiza en línea con las debidas asignaciones periódicas por parte del docente a cargo.

Otros, en cambio, ofrecen clases todos los días, con el seguimiento como una incorporación en línea. Hay experiencias en escuelas que proporcionan lecturas e información en línea antes de las clases con análisis, debates y tomas de posición al momento del cara a cara de la presencialidad. En fin... las combinaciones son múltiples y deben ser ponderadas por cada centro de acuerdo a sus posibilidades, no sólo de infraestructura sino del capital humano que la institución posee.

¿Cómo desarrollar un modelo educativo híbrido?

No existe un modelo único. Cada sistema educativo debería desarrollar su propio modelo adaptado a su territorio, a su situación, a su contexto (Ferrante, 2020). El nivel de presencialidad debería estar definido por las condiciones sanitarias de cada lugar, de cada escuela. Si bien el diseño de la estrategia tecnológica para su implementación debería estar definido por el Ministerio de Educación, como ente público regulador de políticas educativas, en coordinación

con las comunidades educativas. Esto evitaría que diferentes actores desarrollen sus propios proyectos o plataformas sin coordinación, resultando propuestas duplicadas e ineficientes que agudizarían la brecha tecnológica existente. También la combinación presencialidad – educación a distancia debería estar adaptada para cada nivel educativo.

Según apreciaciones del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2021) serían cuatro los elementos necesarios a tener en cuenta para su desarrollo. Los mismos deberían interactuar entre sí:



## Nativos digitales

¿Quiénes son?

Diremos que nativo digital hace referencia a una persona que ha crecido en la era digital, en lugar de haber adquirido familiaridad con los sistemas digitales como adulto que en ese caso se le debe considerar como un inmigrante digital. Uno de los autores que primero utilizó estos términos fue (Prensky, 2013) para luego generalizarse en los ámbitos académicos e investigativos.

Prensky define a los nativos digitales como aquellos que nacieron en una “cultura nueva”, en tanto que los inmigrantes digitales son pobladores del “viejo mundo”, quienes vivieron en una era analógica e inmigraron al mundo digital y luchan más que los nativos para adaptarse al

progreso de alta tecnología. El autor de “Enseñando a los nativos digitales” dice que la explosión de la tecnología en los últimos diez años es solo el comienzo de un mundo nuevo simbiótico. Las computadoras y los teléfonos se vuelven una extensión del cuerpo y la mente, creando una población parecida a los cyborgs<sup>28</sup> (Acosta-Silva, 2017).

Conectarse con otros en el mundo moderno requiere una habilidad especial para las redes sociales y los mensajes de texto, que es la norma para el nativo digital. Sin embargo, todos formamos parte de la cultura y, en un sentido amplio, podemos decir que aun los “no nativos” participamos de una u otra manera del uso social generalizado que brindan estas herramientas tecnológicas.

## **Adultos analógicos**

Podemos sostener que algunos de los adultos mayores siguen siendo el grupo demográfico que ingresa más tardíamente en el acceso a las TIC, quedando nostálgicamente en el álbum de fotos, la máquina de escribir (la “Olivetti”), la carta con estampillas, la radio portátil (“Spika”), el teléfono de línea entre varias apelaciones al pasado, donde luego de un repaso a la memoria se puede comprobar que la edad y el tiempo no son posibles de retrotraer. Otros, sin embargo, participan activamente del uso de estas herramientas ya que este tiempo de pandemia les ha resultado propicio para aprender sus diversos modos de uso con el principal objetivo de permanecer comunicados, también con sus afectos.

Al respecto nos dice la Doctora Ana Rivoir, investigadora especialista en medios digitales, miembro de la CEPAL y prestigiosa académica en su país natal, Uruguay. Pilar reconocido del origen y sostenimiento del Plan Ceibal:

“La conjunción del acelerado desarrollo tecnológico y el envejecimiento poblacional de las sociedades, ha favorecido el interés académico y la

---

<sup>28</sup> Un ciborg es un ser o criatura formado por materia orgánica y dispositivos tecnológicos (cibernéticos) que tienen por objetivo mejorar las capacidades de la parte orgánica. corresponde exactamente con otros términos como robot, autómatas o androide. Esta palabra procede del inglés *cyborg*.



motivación de acciones por parte de las políticas de inclusión digital de las personas mayores. Por un lado, la creciente incidencia de las TIC en la vida cotidiana, la política, la cultura y la economía hace que los sectores de la sociedad que no accedan al uso, quedarán crecientemente excluidos de sus beneficios, pues a ellos se encuentran ligados servicios y oportunidades” (Rivoir, A.;Morales, Ma. J. , 2019)

No menos importante es afirmar que se va consolidando el acceso a estas tecnologías como un *derecho*. Por otro lado, las personas de 60 años o más constituyen el grupo de edad de mayor crecimiento y su proporción con respecto a la población total está aumentando, lo que hace que cada vez su peso como grupo poblacional sea también mayor.

“También necesario es tener en cuenta la existencia de distintos enfoques en torno a la vejez, que exceden la visión en relación a los vínculos de este sector con las TIC, pero influyen en cómo se aborda la problemática de la exclusión digital y las acciones para su reducción. Existen visiones que se enfocan en la asistencia y protección, y otras que se centran en el ejercicio de la ciudadanía, los derechos y el empoderamiento de las personas mayores. No se trata de un grupo que por el mero hecho de ser mayores de determinada edad tienen intereses, necesidades y competencias similares como muchas veces se les considera. Es necesario reconocer que existen múltiples formas de envejecer que se relacionan al ciclo vital de las personas y los contextos del envejecimiento. En tal sentido, y desde esta perspectiva son múltiples las variables a considerar, como el nivel educativo, las condiciones materiales de existencia, la ocupación o el entorno familiar y cultural o la participación en organizaciones sociales” (Rivoir, A.;Morales, Ma. J. , 2019)

### **Alfabetización digital**

La alfabetización digital tiene como objetivo enseñar y evaluar los conceptos y habilidades básicos de la informática para que las personas puedan utilizar la tecnología

que de ella deviene sobre todo en la vida cotidiana. Desarrollar de este modo nuevas oportunidades sociales y económicas para cada sujeto, sus familias y sus comunidades.

Representaría la habilidad de un individuo para realizar tareas efectivamente en un ambiente digital, donde “digital” significa la información representada en forma numérica y utilizada por las computadoras y alfabetización incluye la habilidad de leer e interpretar los textos, sonidos e imágenes, reproducir datos e imágenes a través de la manipulación digital además de evaluar y aplicar nuevo conocimiento adquirido por las comunidades digitales (Federación de Enseñanza de C.C.O.O. de Andalucía, 2011).

Es importante porque es la clave de la inclusión y del desarrollo de una Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC) para todas las personas. Sólo un pueblo que entienda cabalmente su importancia y, en consecuencia, despliegue una estrategia educativa adecuada de alfabetización y aprendizaje de lo digital estará en condiciones de desenvolverse con soltura, flexibilidad y capacidad en la sociedad informacional del siglo XXI, aprovechando así las ventajas que las TIC nos ofrecen para alcanzar metas de desarrollo, progreso y bienestar.

Sabemos que la nueva sociedad informacional avanza, aunque de manera muy desigual. La globalización de las infotecnologías repercute de manera dispar en el mundo, no sólo en la relación con la brecha norte-sur, u oeste-este, sino que dentro del llamado mundo desarrollado también sus efectos son contradictorios y existirían importantes estratificaciones digitales, seguramente porque el mundo virtual de la Sociedad de la Información refleja cabalmente los logros y las miserias del mundo real. Estamos en la economía global<sup>29</sup> de la información, muchas veces vista como un estadio superior del capitalismo (Castells, M., 2009).

Hoy la información ha pasado a ser una mercancía de extraordinario valor de forma que, en términos generales, sólo quien sabe generarla, procesarla y venderla,

---

<sup>29</sup> La economía global es un concepto de especial relevancia en las últimas décadas, que entiende el sistema económico mundial como globalizado y libre de barreras y/o fronteras estatales. Castells cataloga al proceso como nueva economía organizada por la interrelación de tres grandes características: basada en la información y el conocimiento, global, y organizada a través de empresas-red (Castells, 2000).

tendría cabida en la red de redes. La sociedad de la información es, pues, excluyente, aunque no tendría por qué serlo, lo que quiere decir que aún nos falta un largo camino para llegar a la verdadera Sociedad del Conocimiento.

La Sociedad de la Información y el Conocimiento debería ser considerada, antes que nada, una sociedad de *personas*, no de tecnologías, de ahí que el punto clave para que la sociedad avance en el sentido que la brecha digital no resida en la *educación*. De ahí también que la prioridad social por excelencia no debería ser otra que la inversión en conocimiento y eso significa que, antes que nada, lo que hay que enseñar es aprender a aprender.

No se trata de un juego de palabras, sino de un cambio cultural muy importante que afecta de lleno a cualquier proyecto de alfabetización digital, porque, en definitiva, estar alfabetizado digitalmente es poseer la capacitación tecnológica imprescindible para sobrevivir en la Sociedad de la Información y poder actuar críticamente sobre ella. De la educación digital depende, pues, un gran proyecto transformador de extraordinarias consecuencias políticas, económicas y sociales.

Deberíamos reconfigurar nuestra forma de enseñar en la virtualidad (Di Salvo, 2020). El contexto actual estaría abriendo un mundo de posibilidades en cuanto a recursos para la enseñanza. Desde el comienzo del aislamiento social los docentes fueron receptores de una cantidad innumerable de herramientas para la enseñanza digital. En algunos casos fueron integrados fácilmente, pero estas nuevas formas de aprender y enseñar requieren de reflexión para poder hacer de la práctica educativa algo que resulte significativo. La realidad actual nos invita a pensar en el impacto que tiene en la educación la situación que estamos viviendo: ¿cómo garantizar procesos de enseñanza valiosos? La pandemia nos lleva a repensar nuestras prácticas de enseñanza: ¿cómo diseñar una clase en la virtualidad?; ¿qué hay que tener en cuenta?

Javier Di Salvo expresa: “En una primera etapa del aislamiento hubo una infoxicación de cantidad de herramientas que se les proponía a los docentes. Cuando diseñamos esa práctica pedagógica en la virtualidad hay que tener presente que pasamos de un escenario que teníamos controlado como era la institución educativa a distintos

escenarios totalmente heterogéneos que no los podemos controlar. Humanicemos esta comunicación digital de una manera que más allá de los conocimientos que se puedan brindar también el estudiante pueda sentir que la escuela sigue estando presente en cada uno de sus hogares”.

Nos encontramos en un contexto particular que nos invita a la repensar día a día la tarea de enseñar... ¿qué nos enseña la pandemia?

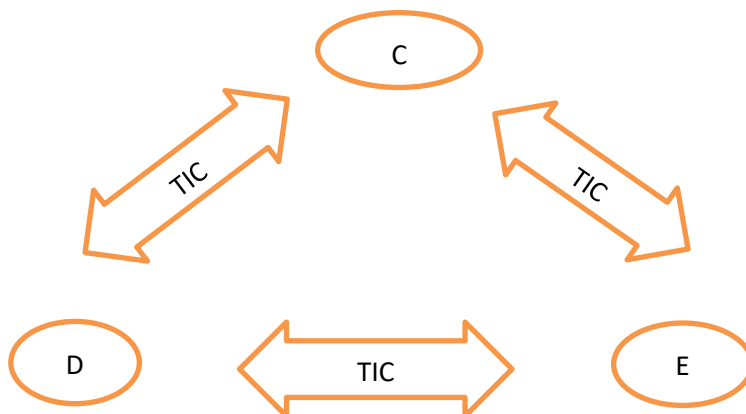
“Ver qué cosas podemos mejorar tanto en cuestiones que tiene que ver con lo pedagógico, como lo comunicacional como con lo que respecta a las TIC [...] Ver de qué manera pensamos un nuevo ecosistema educativo, de qué manera volvemos a pensar nuestras clases, nuestra aulas, nuestra institución educativa” (Di Salvo, 2020).

### **Relaciones triádicas**

Tradicionalmente se establecía un triángulo que en sus vértices remarcaba la tarea docente, en otro el sujeto de educación y la relación se establecía con los saberes/conocimiento. En la realidad de pandemia actual, resulta evidente que las TIC adquirieron un mayor protagonismo en nuestra sociedad. Por lo tanto, en esa transmisión de saberes la educación actual debe ajustarse, creemos, a dar respuestas a las demandas de nuestros estudiantes y de la sociedad en su conjunto. La educabilidad en contextos formales e informales no puede desligarse de la irrupción de las TIC que cada vez están más asequibles a todos. Resultaría necesaria la formación y capacitación de equipos docentes y directivos, para responder e insertarse en esta “nueva normalidad educativa”<sup>30</sup>, procurando la conformación de también inéditos “vínculos pedagógicos mediados”. “Las revoluciones tecnológicas a lo largo de la historia han dado sentido a las formas de vivir que conocemos” (Hidalgo, 2018).

---

<sup>30</sup> La expresión nueva normalidad se emplea desde hace tiempo en ámbitos tan distintos como los de la economía, la política o la salud. El Gobierno de España la ha incluido en su plan bautizado como *Plan de Transición hacia una Nueva Normalidad (2020)*, a raíz de la pandemia Covid-19.



¿Es posible continuar con esta relación en la escuela actual?

A nuestro criterio no sólo debería ser posible sino que es algo imprescindible. Resulta la base relacional de todo acto educativo. Partimos de entender que en todo acto educativo está presente la tríada didáctica, entendida como el entramado de tres actores intervinientes: sujeto que enseña, sujeto que aprende y objeto de conocimiento. Marta (Souto, 1993) también caracteriza el acto pedagógico como un encuentro, una relación, que transcurre en un espacio y lugar determinado, surge en un contexto sociocultural, es una realidad concreta, a la vez es un escenario imaginario. Sostenemos que educar es un encuentro, una conversación que se da entre los componentes de la tríada didáctica, donde la palabra, los afectos y ahora la tecnología se relacionan de manera transversal. Tener claridad sobre los conceptos que conforman esta tríada resulta de fundamental importancia para pensar de manera colectiva cómo seguir dando lugar al proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia. La idea de pensar colectivamente en cómo sostener los vínculos, tanto con los niños, las familias, entre docentes, entre el equipo directivo y demás actores de la comunidad, debería atravesar cada una de nuestras prácticas pedagógicas cotidianas.

Coincidimos con (Brailovsky D. , 2019) cuando expresa que la educación debe llegar al corazón, no sólo a la mente. El aprender es algo que sucede a nivel corporal, es un encuentro entre personas, donde los afectos son singulares, capaces de teñir cualquier escena donde un gesto, una palabra, una mirada puede significar de maneras muy distintas, particulares. Ahí es cuando se crea el verdadero vínculo pedagógico. Cuando enseñamos transmitimos más que contenidos curriculares es por esa razón que subrayamos la importancia del rol del docente en el

acto educativo ya que es quien configura la subjetividad de los niños de Nivel Primario a quienes se dirige, siendo el que convoca, interpela. Asimismo las palabras constituyen actos humanos por excelencia, siendo la clave para comprender y significar cualquiera de ellos. Sabemos que elaborar colectivamente los diseños para la enseñanza atravesados por herramientas tecnológicas que favorezcan esa relación triádica resulta hoy un gran desafío. Con la alteración del tiempo y el espacio en lo organizativo escolar tal cual se naturalizó, se deberían tener presentes los tiempos individuales de cada niño y analizar acerca de los espacios durante la pandemia ( Tovar Romero, S., 2020).

¿Cómo hacemos para seguir construyendo aulas inclusivas desde la virtualidad?

Resulta necesario tener en claro que la inclusión es el verdadero sentido de la educación. En este marco resultaría inaceptable hacer divisiones entre normalidad y discapacidad. El docente, como verdadero maestro integrador, tendría que poder estar predispuesto, estar disponible, siendo responsable de conversar con otro, para dar la posibilidad de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar las propuestas de enseñanza. En este caso también sería muy importante generar canales de comunicación con los equipos externos, en caso de tenerlos, que sostengan alguna actividad terapéutica de niños con discapacidad. Realizar una verdadera construcción colectiva invitando también a las familias, que en muchos casos pasaron a ser nexos mediadores necesarios del acto educativo acompañando la necesidad que los niños trabajen en pequeños grupos, para que interactúen y construyan aprendizajes. Habilitar el diálogo y la participación activa de cada uno, siendo el principal objetivo el sostenimiento y fortalecimiento de las trayectorias escolares de cada estudiante a su cargo. Docentes con mirada atenta, que fueron teniendo en cuenta la heterogeneidad, flexibilizando las propuestas, entendiéndolas como oportunidades para favorecer el enriquecimiento de los niños, respetando los distintos ritmos, formas de aprender, dando posibilidades de elección y de desarrollo de las distintas potencialidades de cada uno, estarían favoreciendo la conformación de aulas inclusivas, también desde la virtualidad, con una comunicación mediada por la tecnología.

Ante la emergencia, la pandemia Covid 19 genera una oportunidad inédita: participar de una crítica profunda a la escuela y a todo lo que la constituye, a la noción actual de currículo y a las formas predominantes de las prácticas de enseñanza de los docentes incluyendo una descripción y análisis de los espacios híbridos como objeto de estudio de prácticas de enseñanza

mediadas por TIC. Con ello avanzar hacia modelos educativos cuya preocupación central sea formar personas para la vida, que indudablemente se encuentra atravesada por las tecnologías, sobre bases solidarias. Es necesario el postulado de desarrollar sistemas educativos abiertos y flexibles, que hagan uso de la educación a distancia y se basen en las tecnologías digitales. Es el momento de abandonar un paradigma educativo propedéutico y tecnocéntrico. En la formación de ciudadanos lo más relevante sería modificar el mismo con la finalidad que incorpore la visión de una educación menos académica, menos centrada en las disciplinas y más práctica, más orientada hacia la comprensión del mundo que nos rodea, bajo una perspectiva de resolución de necesidades y problemas de la vida social, política, económica y del ambiente natural del que formemos parte.

## MARCO NORMATIVO

Resulta necesario en este punto conocer cuáles son las disposiciones reglamentarias y normativas generales que conforman las políticas públicas educativas vigentes que impulsan la creación de diversas herramientas que se ponen en marcha de modo orgánico en todas las instituciones públicas, gestionadas por el estado o por particulares privados, con la finalidad de sostener, afianzar y profundizar la calidad educativa. Si bien advertimos que la “calidad educativa” remite a múltiples significaciones no es el propósito de nuestra investigación profundizarlo.

Ley de Educación Nacional, N° 26.206, (2006) de la República Argentina: La Ley de Educación Nacional N.º 26.206, aprobada en 2006, establece como uno de sus objetivos “desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación” (art.11, inc. m). ( Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006).

Ley de Educación Provincial, N° 9.870, (2010). Provincia de Córdoba, República Argentina: La Ley de Educación Provincial N° 9870, en sus artículos 4 inc. “o” y 39° inc. “e”, establece como fines y objetivos de la Educación Provincial los mismos mencionados en la Ley de Educación Nacional (Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870, 2010)

Las Políticas Educativas de Córdoba 2016 -2019, establecen como objetivo propiciar en las instituciones de todos los niveles y modalidades la revisión y apropiación en contexto del uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba, 2018).

Diseños y Propuestas curriculares 2011-2020 Tanto el Diseño Curricular de la Educación Inicial (en su página 9), como el de la Educación Primaria (p.7) y el Encuadre General de Educación Secundaria (p.9) de la Provincia de Córdoba, establecen que la acción educativa demanda un docente: “que incorpore las nuevas tecnologías de la información y la comunicación de modo gradual, significativo y pertinente, privilegiando las necesidades educativas, los intereses pedagógicos y el enriquecimiento de las prácticas” (Dirección General de Desarrollo



Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba, 2010-2020).

Asimismo, en el Marco para el abordaje de los Transversales: temas complejos y Saberes emergentes: El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba establece que “debe ocupar un lugar central el abordaje de los temas y temáticas transversales contemplados en los Diseños y Propuestas Curriculares, y su presencia – como enfoque orientador crítico y dinámico- en todas las actividades de la escuela, con propósito formativo, preventivo y/o de promoción en el marco del enfoque de derechos”, entre ellos el Transversal MEDIOS Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba, 2016)

Con respecto a la Unidad de Educación Digital Córdoba: Se trata de una iniciativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en concordancia con las definiciones del Ministerio de Educación de la Nación, para integrar la comunidad educativa en la cultura digital, favoreciendo la innovación pedagógica, la calidad educativa y la inclusión socioeducativa. Unidad de Educación Digital Córdoba (Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba-UED, 2018).

También son importantes de considerar para nuestra investigación estos programas que transparentan el alto impacto existente sobre el tema de infraestructura escolar, tal vez sostenidos por la premisa que con las herramientas dentro de las escuelas se alcanzaría la meta de la utilización de las mismas casi como una consecuencia natural, atendiendo a la equidad educativa. Entre ellas se encuentran: el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU) comenzó a implementarse en 2009 –y se encuentra aún vigente- como continuidad del PROMSE. Si bien no cuenta con un componente TIC, apoya acciones destinadas al fortalecimiento del uso de TIC en las prácticas de enseñanza. En el caso particular de las escuelas rurales, el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) proveyó a los establecimientos localizados en ese ámbito de kits multimedia e informáticos y recursos tecnológicos para la transmisión de la señal de un canal educativo (Horizontes TV15). Todos estos programas se basan en el modelo laboratorio. En los últimos años se implementaron

políticas que priorizaron otras estrategias. (Ministerio de Educación de la Nación-PROMEDU, 2009); (Ministerio de Educación de la Nación- PROMSE, 2006); (Ministerio de Educación de la Nación-PROMER, 2015).

Más específicamente: El Programa Conectar Igualdad (PCI), iniciado en 2010 y aún en vigencia, subsumió en ese mismo año a su antecesor, Una Computadora para cada Alumno. Se propuso, desde un modelo 1 a 1, brindar una netbook a todos los estudiantes y docentes de Educación Secundaria, de Educación Especial y de Formación Docente. (Presidencia de la Nación, Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), Ministerio de Educación de la Nación-CONECTAR IGUALDAD, 2010). Estas laptops se entregaban en forma de comodato y se guardaban en la institución. Si bien la disminución de la brecha digital y la introducción de las netbook en la vida cotidiana de las familias es uno de sus objetivos principales, lo que destaca a esta política es la complejidad con la que aborda el uso pedagógico de estas herramientas.

En este sentido, brinda equipamiento y red interna en las escuelas (Intranet) y ofrece diversas estrategias de capacitación a los docentes, asistencia técnica a las escuelas en vinculación con los equipos técnicos de las distintas jurisdicciones, producción de contenidos educativos en articulación con Educ.ar y desarrollo de un software libre (Huayra) (Educ.ar S.E - HUAYRA, 2020).

Además, cuenta con una línea de evaluación y monitoreo del programa, a través de equipos nacionales y de articulaciones con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), de institutos superiores de formación docente dependientes de los gobiernos provinciales y de universidades nacionales. El Ministerio de Educación Nacional impulsa actualmente el Programa Primaria Digital, en el marco de un nuevo modelo de integración de TIC a la enseñanza, el modelo ADM (Aulas Digitales Móviles) (Educ.ar S.E- PRIMARIA DIGITAL, 2016). Dicha iniciativa está orientada a escuelas de Nivel Primario. Consiste en dotarlos de equipamiento y desarrollar un entorno multimedial acorde al nivel (Vacchieri, 2013).

A pesar de haber pasado dos décadas en que los proyectos fueron impulsados institucionalmente por las administraciones educativas, advertimos que la presencia y utilización pedagógica de las computadoras todavía no se ha generalizado ni se ha convertido en una práctica integrada en las instituciones educativas. Como conclusión de estos estudios destacamos que el

incremento de la disponibilidad de recursos tecnológicos en las escuelas (computadoras, conexión de banda ancha a Internet, pizarras y proyectores digitales) no supone necesariamente, una alteración sustantiva del modelo de enseñanza tradicional (Área- Moreira M. , 2010); (Colls, 2005). Las TIC generalmente se utilizan como apoyo al trabajo habitual de clase y no como un recurso central de la enseñanza catalizador de la innovación pedagógica. En este tiempo inédito de pandemia nos interrogamos:

¿Se habrá realizado una distribución equitativa de conexión a Internet y de herramientas tecnológicas para todos los niños y niñas?

¿Se habrán garantizado las oportunidades de acceso a estas herramientas tecnológicas para todos los niños y niñas, especialmente para aquéllos que viven en contextos vulnerables?

Estas preguntas las hacemos cuando leemos: “A través del Programa de Inclusión Digital Educativa el Gobierno de la Provincia de Córdoba además dispuso la adquisición de 100.000 notebooks en comodato para que las escuelas faciliten el acceso a las mismas a familias en situación de vulnerabilidad”. [https://www.bancor.com.ar/718\\_APP/institucional/prensa/dale-notebookescolar/#:~:text=A%20trav%C3%A9s%20del%20Programa%20de,familias%20en%20situaci%C3%B3n%20de%20vulnerabilidad](https://www.bancor.com.ar/718_APP/institucional/prensa/dale-notebookescolar/#:~:text=A%20trav%C3%A9s%20del%20Programa%20de,familias%20en%20situaci%C3%B3n%20de%20vulnerabilidad). Publicado el 25 de febrero de 2021.

Si bien estas herramientas digitales estaban destinadas a estudiantes del Nivel Secundario – Ciclo Orientado, aún no se estarían dando respuestas sobre la concreción de este anuncio.

**CAPÍTULO IV**  
**CONTEXTO METODOLÓGICO**

## MARCO METODOLÓGICO

En este punto presentamos el diseño de la investigación: la construcción del problema de estudio, los intereses personales y el marco de referencia teórico-metodológico al que nos adscribimos.

Nuestra investigación parte del interés por reconocer a la pandemia Covid-19 que estamos atravesando como causante de una crisis sanitaria mundial y dentro de este contexto, recuperamos el escenario educativo como territorio con demandas particulares y situadas, desde una perspectiva sociocultural. En este sentido nos propusimos investigar sobre las particularidades de nuevos formatos híbridos en el Nivel Primario de la Provincia de Córdoba, como abordajes pedagógicos atravesados por TIC que combinan procesos de enseñanza presenciales y virtuales, en este tiempo extraordinario que interpela nuestros ámbitos de trabajo y nuestras prácticas educativas y socio-culturales tradicionales, con la premisa del sostenimiento del vínculo pedagógico con los estudiantes.

Para ello realizamos un recorrido por el escenario educativo actual, analizando el hacer institucional a la luz de una época de cambios a nivel mundial que reclama de otras subjetividades para la escolarización. Para ello fue necesaria la lectura de informes internacionales como los de CEPAL<sup>31</sup>, UNICEF<sup>32</sup>, OIT<sup>33</sup>, BID<sup>34</sup>, OCDE<sup>35</sup>, MESACTS<sup>36</sup> y DIALOGAS<sup>37</sup>. Fuimos recuperando el sentido de las competencias transversales y socioemocionales que adquieren mayor significancia posterior a la entrada del Covid-19. Para ello leímos a (Aguerrevere, G.; Amaral, N.; Bentana, C. y Rucci, G., 2020). Allí nos encontramos con un escenario en el que las TIC asumen un protagonismo decisivo como herramientas coadyuvantes en la sostenibilidad del sistema educativo. Recorrimos las plataformas educativas digitales existentes en otros países como: Keris, en Corea del Sur, Plan Ceibal en Uruguay, Telesecundaria de México y Aprendo en Casa en Perú. Estudiamos cómo (Acevedo, I.; Castro,

---

<sup>31</sup> Comisión Económica para América Latina

<sup>32</sup> Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

<sup>33</sup> Organización Internacional del Trabajo

<sup>34</sup> Banco Interamericano de Desarrollo

<sup>35</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

<sup>36</sup> Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales

<sup>37</sup> Desarrollo Inclusivo en América Latina: una Oportunidad para Gobiernos y Actores Sociales

E.; Fernández, R.; Flores, I., Pérez-Alfaro, M.; Zoido, P, 2020) analizan los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe. Al respecto acercamos algunas consideraciones como las de (Puigróss, 2020) y (Sandel, 2021). Llegados a este punto comenzamos a interpelarnos sobre ¿por qué enseñar con tecnologías más allá de la urgencia que plantea la pandemia?, ¿cómo sostener los vínculos pedagógicos?, entre muchos otros. Esto nos permitió conocer el posicionamiento que (Fullan, 2020) tiene al respecto de los nuevos formatos pedagógicos atravesados por TIC.

De acuerdo al contexto presentado pudimos plantear el problema de nuestra investigación que como propósito general pretende explorar con mirada crítica algunas prácticas actuales de enseñanza en espacios híbridos con estudiantes de Nivel Primario, construir hipótesis sobre sus aportes pedagógicos y contribuir en la construcción de conocimiento de mayor argumentación sobre las mismas. Se expusieron nuevos interrogantes junto a la presentación de los supuestos y Objetivos Generales y Específicos de nuestro estudio. Trabajamos junto a autores como (Litwin, 2005) junto a (Área- Moreira M. , 2005), (Cabello, R.; Moyano, R, 2003) quienes contribuyeron a un acercamiento más profundo al referirse a la temática de prácticas pedagógicas mediadas por TIC desde un enfoque sociocultural. Mientras tanto, (Maldonado-Torres, 2008) nos advertía sobre de la colonización cultural producida por las TIC en su uso social, mucho antes de su ingreso a las escuelas. Entendimos que el acceso a las mismas es desigual en países como el nuestro, generando lo que se conoce como “brecha digital”, expresión de las desigualdades del siglo XXI. Términos que también fueron explorados de la mano de (Alva de la Selva, 2015).

A través de la lectura y recuperación de distintos aportes teóricos del estado del arte de las TIC y sistematización de estudios en el campo educativo internacional, nacional y jurisdiccional, nos permitió un análisis crítico y reflexivo de la situación, ofreciendo posibilidades para repensar estrategias y avanzar en profundizar sobre esta aproximación teórica. Para ello leímos a (Garay Castillo, 2010); (Gallardo, A.; Lozano, O.; De León, S., 2012); (Gómez S. , 2014); (Dussel, I. ; Quevedo, L.A., 2010); (2010); (Valdivieso Guerrero, 2010); (Cabello, R.; Moyano, R, 2003) y (Burbules, N. ; Callister, Th., 2001), entre otras investigaciones. A través de las mismas pudimos indagar en las posiciones subjetivas de los docentes (actitudes, percepciones, representaciones) y acercar la mirada a las prácticas de enseñanza que los docentes llevan adelante en el aula y los efectos que ello tiene en el proceso de enseñanza.

Definimos nuestro marco teórico reconociendo las investigaciones de la primera década del S. XXI que abordaban la especificidad de las transformaciones pedagógicas de las TIC en las escuelas y de manera especial en los procesos de enseñanza, intentando conocer y comprender la especificidad y complejidad de los cambios tecnológicos y su impacto en la escuela primaria.

Consideramos importante poder caracterizar las propuestas de enseñanza primaria escolar referenciándolas desde aportes teóricos que nos permitieron reconocer su valor y oportunidad educativa, así como establecer un dialogo crítico-reflexivo y propositivo, desde un marco epistemológico que acompañe las necesidades de cambio de un nuevo paradigma educacional para futuros inciertos.

Dimos cuenta de la aparición del término “espacios híbridos” en educación de la mano de (Horn, M.; Staker, H., 2017). A través de la interpelación sobre el abordaje de nuevos formatos pedagógicos pusimos en diálogo a (Castells M. , 2001); (Freire, 2017); (Morgade, 2020); (Terigi, 2020); (Ferrante, 2020); (Dussel I. , 2020) y (Área- Moreira M. , 2005).

Analizamos el marco regulatorio o normativo existente y el surgido fruto de la pandemia.

El tiempo actual nos obligó a reflexionar sobre la necesaria discusión y posible resignificación de conceptos referidos a las instituciones educativas, a su conformación y a las prácticas pedagógicas que se configuran en sus diversos escenarios. Esta reflexión es emergente y situada en el contexto socio-económico-cultural actual de impredecible y generalizada crisis. Precisamos una exploración de este campo conceptual que nos invitara a participar de una posible reconfiguración del mismo. Reconocimos al aspecto educacional inserto en esta realidad siendo motivo de nuestra descripción y análisis los diferentes abordajes pedagógicos en espacios híbridos de Nivel Primario como fruto de una constante interpelación. Para ello realizamos precisiones conceptuales de la mano de varios autores como (Sautu, 2005) y (Rivoir, A.;Morales, Ma. J. , 2019).

En el análisis de la escuela con (Tabarez Quirós, J.; Correa Vélez, S., 2014); (Viñao, 2006); (Cornu, 2008); (Gómez S. , 2012); (Azzarboni, D.; Harf, R., 2017); (Nicastro, 2017); (Tenti Fanfani, 1993); (Brailovsky D. , 2019) y (Harari, 2020).

La concepción de autoridad pedagógica junto a (Ranciere, 2003); (Greco, 2007) y (Bauman Z. , 2007).

El Papa Francisco (Papa Francisco, 2020) junto a (Educ.ar S.E., 2021) y artículos académicos cuando analizamos la gestión educativa.

Para la conceptualización de director y perfil docente leímos a (Bilinkis, 2020); (García Aretio L. , 2021) y (Rojas Soriano, 2015).

Al concepto sujeto de la educación pudimos interpellarlo a través de la lectura de (Adés, J.; Lejoyeux, M., 2003) y (Prensky, 2013).

Resignificamos el concepto de familia junto a (Enríquez, 2002); (Terigi, 2020) y (Bortnik, 2020).

Repensamos el concepto de educación híbrida junto a (Scolari, 2015) y (Ferrante, 2020) y a nativos digitales junto a (Prensky, 2013) y (Rivoir, A.;Morales, Ma. J. , 2019).

Significamos a los adultos analógicos junto a (Rivoir, A.;Morales, Ma. J. , 2019).

Nos interpellamos sobre alfabetización digital junto a (Castells M. , Hay que superar esta crisis sin abandonar las políticas progresistas, 2020) ; (Di Salvo, 2020) y (Federación de Enseñanza de C.C.O.O. de Andalucía, 2011)

Resignificamos la relación triádica con (Hidalgo, 2018); (Brailovsky D. , 2019) y (Souto, 1993).

Solicitamos algunas reflexiones sobre los desafíos, oportunidades y cambios observados por diferentes actores educativos en este tiempo inédito de pandemia y escuela remota desde los hogares. Acercamos las voces de algunos docentes, directivos, padres, estudiantes y supervisores simplemente para acompañar esta interpretación. Las mismas, bajo el concepto de Misceláneas, se encuentran en el Anexo I.

El Marco Metodológico lo pensamos junto a autores como (Berger, P. y Luckman, T., 1994) y (Gadamer, 1977). En nuestro enfoque descriptivo hermenéutico fueron imprescindibles los aportes de (Buendía Eisman, L.; González González, L.; Pozo Llorente,T., 2004); (Deandaluce Seguro, I. ; Bartolomé, M., 1988); (Ander Egg, 2011); (Abero, L.; Berardi, L., 2015); (Rojas Soriano, 2015); (Alexander, 1988); (Ruíz Olabuénaga, 2012); (Alonso L. E., 1988); (Ferraris, 2003). Dentro del mismo incorporamos el Análisis del Discurso junto a (Geertz, 1995); (Ricoeur P. , 2001), (Bachelard, 2017); (Bourdieu, P.; Wacquant, L., 1995); (Bourdieu, P.; Chamboredon, J.; Passeron, J., 2004); (Sautu, 2005); (Creswell J. , 1994) (Creswell J. , 1998); (Basabe y Cols, 2008).

En un nuevo Capítulo presentamos los Resultados y Hallazgos. Para su desarrollo conocimos los aportes de autores como (Gómez S. , 2014); ( Tovar Romero, S., 2020); (Kohlberg, L. y Mayer, R., 2012); (Laino, 2012); (Piaget J. , 1985); (Piaget J. , 2016);



(Covarrubias, 2017); (Habermas, 1996); (Dussel I. , 2020); (Gadamer, 1977); (Adorno, 1998); (Castells, M., 2009); (Rivas- Natareno, 2020); (Berenguer Albadalejo, 2016); (Wasserman; Quint; Norris; Carr, 2017); (Castañeda, L.; Adell, J., 2013); (Bloom, B.; Krathwohl, D., 1956); (Cabero, 2003); (Gracia Barrera, 2013); (García Aretio M. , 2013); (Pimienta, 2007); (Bergmann, J.; Sams, A., 2014).

Para la Interpretación y Discusión también leímos a (Fullan, 2020) junto a (Hargreaves, A.; Ainscow, M., 2015); (Jara Valdivia, 2008); (Terigi, 2020); (Tyack, D. ; Cuban, L., 2001).

Finalizamos esta aproximación con la formulación de algunas Reflexiones y Cuestiones en ciernes, como aportes que permitan continuar indagando algunos de los procesos educativos en espacios híbridos de Nivel Primario. Escenarios que naturalmente se encuentran atravesados hoy por las TIC. Es nuestro desafío repensar y desandar caminos ya recorridos, con una saludable apertura a transitar nuevos senderos posibles y claramente motivadores en el campo de la investigación educativa.

### **Justificación de la elección metodológica**

Trabajamos con un diseño interpretativo, desde una perspectiva interpretativa-hermenéutica ya que analizamos, dialogamos, con distintas fuentes de información y actores involucrados a los efectos de comprender lo que acontece en los espacios educativos híbridos de Nivel Primario.

Este diseño comparte una herencia común que en su acepción más generalizada considera que la realidad social es construida, es decir, no es natural ni está dada de una vez y para siempre (Berger, P. y Luckman, T., 1994). Cabe hacer una precisión con respecto a la hermenéutica la que, en rigor, no es una metodología ni un instrumento, sino una *filosofía de la comprensión*. Es decir, es una reflexión filosófica que nos muestra una vía de acceso a la dimensión de los sentidos en el plano de la investigación (Gadamer, 1977).

Esta vía supone una toma de decisión de cómo mirar ciertos problemas que se presentan en los espacios educativos híbridos, desde el supuesto fenomenológico de la condición lingüística de la experiencia humana.

Es desde esta consideración que abrimos una perspectiva para la comprensión de los fenómenos sociales que nos proporciona un sostén teórico para explicarlos como un movimiento constante y no estático.

Encontramos que los orígenes del enfoque interpretativo provienen de la influencia de autores como (Husserl, 1969) y (Heidegger, 1969). Husserl fue fundador de la escuela fenomenológica y Heidegger, discípulo de Husserl y seguidor de su teoría. La fenomenología es una de las corrientes filosóficas que más han influido no sólo a los seguidores de la perspectiva interpretativa, sino a todas las disciplinas sociales, debido a que su planteamiento revolucionó en su época las formas de pensar los acontecimientos de la vida diaria (Reale, G.; Antiseri, D., 2010).

Esta perspectiva interpretativa propone que las personas aprehenden la realidad social, la significan y le otorgan un sentido a sus prácticas (Alexander, 1988); (Alonso L. E., 1988); (Ferraris, 2003). Si bien en la actualidad existen diferentes perspectivas sobre la teoría interpretativa, queremos rescatar dos aspectos del planteamiento de la teoría interpretativa-hermenéutica relevantes para nuestra investigación. El primero es que consideramos posible comprender la subjetividad de las personas, analizando en el discurso de los sujetos por lo menos las siguientes dimensiones: a) El acto realizado en sí mismo (intencionalidad de la acción), b) La reflexión sobre el acto (sentido), c) Lo que verbalmente se expresa del acto realizado (comprensión del acto a través de la interpretación tanto del sujeto de estudio como del investigador). El segundo aspecto es que, a través del análisis del discurso (Rojas Soriano, 2015), es posible conocer y dar cuenta del contexto sociocultural al que pertenece nuestro sujeto-objeto de estudio: los espacios híbridos de enseñanza en Nivel Primario. Desde nuestra perspectiva las tres dimensiones señaladas dan cuenta del proceso de reflexividad que las personas realizamos cotidianamente para resolver los problemas de la vida diaria. Consideramos lo siguiente:

- La realidad se construye socialmente a través de mecanismos de institucionalización y legitimación
- Los sujetos se desarrollan en un medio sociocultural en el cual reciben el aprendizaje necesario para desempeñarse en él de acuerdo con los códigos éticos y morales de su grupo de pertenencia

- El aprendizaje social es simbolizado por los actores y este background<sup>38</sup> les proporciona un marco ético para realizar sus prácticas
- La práctica social siempre se realiza bajo una intencionalidad del sujeto y con un significado tanto para él como para el otro. La capacidad que ambos tienen de interpretar sus prácticas posibilita la intersubjetividad entre los actores
- Las prácticas cotidianas van construyendo la experiencia con la cual los actores responderán ante las diversas situaciones que se presentan en la vida diaria
- La experiencia subjetiva de los sujetos es objetivada a través del lenguaje y se inscribe (metafóricamente hablando) en el cuerpo, se encarna (Buendía Eisman, L.; González González, L.; Pozo Llorente, T., 2004).
- El encuentro hermenéutico con las ciencias sociales se realiza sobre la idea de que el hecho de comprender no es el comportamiento de un sujeto con un objeto dado, sino el acontecer de una acción histórica, dialéctica. (Alonso L. E., 1988). El horizonte significativo en el que hay que situar algo que se trata de interpretar en cuanto realidad cultural no se puede nunca comunicar totalmente, ni agotar en todas sus dimensiones explicables; asimismo, lo interpretado está marcado por su acción en la historia, que a su vez determina la conciencia del intérprete.

Conviene expresar que nuestra pretensión es proponer un decurso epistémico de exploración, una suerte de aprendizaje conjunto con la mayor parte de los actores involucrados, de modo que delimite nuestra posición en el campo (Bourdieu, P.; Chamboredon, J.; Passeron, J., 2004) que a la vez permita conservar asimetría y empatía en este sendero a recorrer por docentes y educandos a nuestro cargo, transitando un tiempo inédito de pandemia que ha ocasionado una crisis sanitaria de dimensión mundial.

Realizamos:

1. Análisis documental. Tipo: Informativa. No exhaustiva. Objetivo: Reflexión en base a autores.

---

<sup>38</sup> La voz inglesa *background* se emplea con cierta frecuencia en español con los sentidos de 'conjunto de circunstancias vitales, conocimientos o experiencias que han contribuido a la formación de una persona' y 'orígenes o antecedentes de una situación'. <https://www.rae.es/dpd/background>

2. Análisis del discurso: (AD). Analizaremos críticamente cada uno, elaborando algunas reflexiones y conjeturas que posibiliten interpretar la realidad del objeto de la investigación.

La investigación documental es una técnica cualitativa que se encarga de recopilar y seleccionar información a través de la lectura de documentos, libros, revistas, filmaciones, periódicos, elencos bibliográficos, redes informáticas, entre otras posibilidades de acceso a la información. Entre las características de la investigación documental podemos destacar: que la recolección y uso de los documentos existentes nos permiten como investigadores el análisis de datos y ofrecer resultados lógicos, útiles para nuestra indagación. Lo que permite encontrar hechos que sucedieron tiempo atrás, encontrar fuentes de investigación y elaborar instrumentos validados, etc. Se utilizan múltiples procesos de indagación como análisis, síntesis y deducción de documentos. Se realiza de forma ordenada, con objetivos a fin de construir nuevos conocimientos.

En este sentido, consideramos que una adecuada recolección de experiencias, teorías y prácticas docentes sedimentadas a través del tiempo, permiten una construcción teórica intermedia, que como corpus conceptual, nos permita realizar diversas hipótesis en torno a las transformaciones que se estarían produciendo en los procesos de enseñanza de espacios híbridos en nuestra jurisdicción.

Los tipos de investigación documental que utilizamos son:

- Bibliográfica: trabajamos sobre libros publicados y/o digitales y varios textos impresos y/o digitales.
- Hemerográfica: a través de periódicos, revistas y publicaciones periódicas referidas a espacios híbridos.
- Audiovisual: con la revisión de material sonoro o audiovisual.

Obtuvimos información de las siguientes fuentes:

- Documentación impresa: libros, periódicos, directorios, tesis, proyectos de investigación, impresiones de archivos estadísticos.

- Documentación electrónica: materiales encontrados en internet, como libros, revistas especializadas y/o artículos que se publican en formato digital.
- Documentación audiovisual: videos y audios que contienen información de entrevistas, presentaciones, conferencias, etc.

La metodología que se utilizó para realizar nuestra investigación documental es la siguiente:

**Selección del material:** Se hizo una recolección extensa del material que consideremos útil para el proceso.

**Revisión del material:** Se clasificó el material y separó los que son poco necesarios de los que resultan importantes para el tema.

**Organización:** Comparamos el material seleccionado y obtuvimos información textual para realizar citas y referencias con el objetivo de sustentar teorías e interpretaciones.

**Interpretación hermenéutica:** Interpretamos el fenómeno de estudio relacionado a los espacios educativos híbridos en Nivel Primario, el cual busca la comprensión de significados desde la perspectiva del diálogo entre diferentes fuentes de información. Dimos cuenta del contexto socio cultural en el que construyen y reconstruyen estos nuevos formatos pedagógicos híbridos, en este caso el correspondiente al escenario de crisis sanitaria provocada por la pandemia.

**Formulación de hipótesis:** Propusimos algunas hipótesis sobre espacios educativos híbridos como modo de abordaje pedagógico en tiempo de pandemia. Explicitamos algunos interrogantes, tensiones y cuestiones que posibilitarían la continuidad de su tratamiento a través de trabajos de investigación posteriores. Este método se buscó articular la relación que hay entre la estructura de significados con la estructura social, al momento de formular las mismas (Mendizábal, N., 2006).

La investigación documental fue sumamente importante para nuestro estudio ya que nos permitió visibilizar los hallazgos dejados a lo largo del tiempo. El aprendizaje que permitió obtener generó conocimiento y nos ofreció fuentes de información para interpretar y mejorar nuevos documentos (Ander Egg, 2011).

Luego del análisis documental, nuestro propósito fue realizar un Análisis del Discurso (AD)

El análisis de discurso debe ser entendido como una labor analítica ambigua que rompe y descompone el texto (en nuestro caso el corpus documental seleccionado), para luego *suturarlo* y *recomponerlo* de nuevo; interpretándolo (Gutiérrez, 2009). Dicho con otras palabras: el análisis del discurso es un complejo sistema multidisciplinar que busca profundizar, comprender, develar, interpretar y analizar lo inserto en el discurso como tal, objeto pleno de investigación, llegando a lo más profundo de lo colectado y lo que transmite. Del discurso emergen las huellas del contexto, que no son más que los elementos sociales y culturales, partes importantes de las investigaciones sociales. En nuestro caso, indagamos a través de una descripción densa (Geertz, 1995), la cultura propia de las instituciones escolares. Ello nos permitió interpelar nuestras prácticas pedagógicas que incluían a las TIC en las propuestas de enseñanza en espacios híbridos.

Hemos de aceptar que, en la profusión de materiales escrutados, no encontramos a priori un significado, que se convierta en signifiante para nuestro propósito, sino sólo formas difusas que enmarañaban el pensamiento. Por ello la descripción densa nos interpeló al esfuerzo intelectual para advertir estructuras, a modo de sistema de posiciones dentro del campo de investigación. Así, y sólo como ejemplo, posturas en pro del presencialismo y denostando el uso de recursos digitales. Al contrario, una grandilocuente defensa de las TIC, sin un anclaje en la teoría, en los contenidos a transmitir al educando y, en fin, minando la posibilidad misma de espacios híbridos. Desarrollamos este análisis en el capítulo de Discusión.

Por lo descripto, entendemos como tarea primordial de nuestra investigación es develar tramas o urdimbres (Ricoeur P. , 2001) que den esa posibilidad de la que hablamos, ejerciendo una vigilancia epistemológica y metodológica para no perder de vista la dimensión holística del proceso (Bachelard, 2017); (Bourdieu, P.; Wacquant, L., 1995); (Bourdieu, P.; Chamboredon, J.; Passeron, J., 2004) permaneciendo siempre atentos a los objetivos que pretende este estudio.

Asumimos, además, como importante el rol de la teoría en el análisis cualitativo que llevamos a cabo, y sostenemos que, en este contexto, no es algo sólo preexistente, sino que configura una guía o un faro que orienta el curso de la tesis (Sautu, 2005). Concebimos una interrelación e interpelación constantes entre teoría y datos.

El concepto de transdisciplinariedad es aquí perfectamente aplicable, ya que los objetos formales de las diversas ramas de las ciencias sociales se desbordan en un horizonte de sentido cambiante a medida que la inmersión en el análisis documental nos aporte nuevos elementos de análisis (Creswell J. , 1994).

El pensar humano tiene tres posibilidades de crear inferencias, o tres diversos modos de razonar: el deductivo, el inductivo y el abductivo. Los razonamientos deductivos pretenden a través de sus premisas ofrecer fundamentos concluyentes. Para un razonamiento deductivo se utiliza el término: válido o inválido. De esta forma una conclusión es válida si, y solo si, sus premisas lo son.

Un razonamiento abductivo es un tipo de razonamiento que a partir de la descripción de un hecho o fenómeno ofrece o llega a una hipótesis posible, la cual explica las razones o motivos del hecho mediante las premisas obtenidas. En la abducción, a fin de entender un fenómeno se introduce una regla que opera en forma de hipótesis para considerar dentro de tal regla al posible resultado como un caso particular. De este modo la abducción es la operación lógica por la que surgen hipótesis novedosas (Nunez Moscoso, 2013); (Wirth, (s.f.)).

En muchos casos las abducciones no son sino las conjeturas espontáneas de la razón. En otras palabras, la abducción es como un destello de comprensión, un saltar por encima de lo sabido. Es justo reconocer que gran parte de la actualidad de la introducción de esta terceridad innovadora, la debemos al semiótico (Eco, 1977) quien nos deja inmersos en un mundo de símbolos, signos y metáforas.

La abducción, como la inducción, no contiene en sí una validez lógica y debe ser confirmada, la confirmación sin embargo jamás podrá ser absoluta sino sólo probable, existirá una abducción correcta si la regla elegida para explicar la conclusión se confirma tantas veces de modo que la probabilidad prácticamente equivale a una razonable certeza y si no existen otras reglas que expliquen igualmente bien, o mejor, los fenómenos en cuestión.

Esto nos sitúa en la necesidad de un dispositivo para trabajar en torno a la objetivación del investigador, en un marco de intersubjetividad ya que “el otro” debe saber qué posición o

perspectiva tiene el investigador, dentro del marco sistémico en que está situado, y esto opera como control de la objetividad. En definitiva, proponemos la triangulación como un modo de validar y dar confiabilidad a la investigación.

Resulta claro que nuestro intento trata de un ejercicio intelectual de transferencia de experiencia con la pretensión que el intento sea una contribución a la necesaria reflexión que el contexto actual demanda. En esa tesitura nos propusimos poner en tensión dos aspectos aparentemente disimiles como el pensamiento abductivo y la triangulación.

Sostenemos que en la triangulación permite ser utilizado como estrategia de validación para una mayor reflexión epistemológica, abriendo así la posibilidad de construcción de teoría; a la vez que una valiosa contribución a la calidad de investigación.



## **CAPÍTULO V**

### **HALLAZGOS EN TIEMPO DE EMERGENCIA**

## RESULTADOS Y HALLAZGOS

El avance tecnológico a lo largo del siglo ha sido gigantesco, ahora acelerado por la crisis sanitaria generada por la pandemia COVID-19. Las medidas de cuidado dispuestas entre las que se encuentra el distanciamiento social harían muy probable que el aprendizaje a distancia continuara siendo parte de nuestro cotidiano, por lo menos de forma parcial. La apelación a nuestras responsabilidades civiles y sociales frente a esta situación inédita que requiere del involucramiento de todos para cuidar nuestra salud y la de los demás, junto con la necesidad de reducir el número de estudiantes por aula, harían de los modelos de educación híbrida una posible solución.

En el proceso de nuestra investigación hemos discutido con diversos autores sobre cómo incorporar tecnología en las aulas (o en casa), pero estamos en los inicios de la discusión sobre cómo las tecnologías podrían ser un acelerador de pedagogías para mejorar los procesos de enseñanza, reducir disparidades y empoderar a los docentes y estudiantes de Nivel Primario especialmente. Para insertarnos en esta discusión también hemos interpelado nuestra acción educativa cotidiana. Hemos dialogado junto a los autores seleccionados formulando preguntas sobre los nuevos formatos pedagógicos y su abordaje en los procesos de enseñanza con estudiantes de Nivel Primario, descubriendo algunas respuestas en sus textos, en sus discursos. Por esta razón sostenemos que la educación híbrida debería ir más allá de la pandemia pudiendo estar alineada con una estrategia más amplia de transformación del sistema educativo que nos permitiría pensar en la tecnología como parte integrante de un todo y no como una solución mágica en tiempos de emergencia.

A continuación presentamos una serie de resultados y hallazgos referentes al problema investigado. Los mismos están contruidos en base a diálogos sostenidos con diversos autores de los textos seleccionados que iluminaron nuestro camino de investigación brindando sus miradas a la variedad de cuestiones presentadas. A ellos se suman las voces de algunos actores educativos que compartieron sus reflexiones acerca de las oportunidades y desafíos encontrados en este inédito tiempo vivido. Son docentes de nivel primario, directoras y supervisora de escuelas públicas de gestión estatal y de gestión privada. Las mismas se encuentran en el Anexo I.

## **El proceso de enseñanza en espacios híbridos**

Venimos sosteniendo que la educación híbrida combina la educación presencial y remota a través de distintos medios como plataformas de aprendizaje en línea, televisión o radio. Sin embargo, se trataría de algo más que solamente distribuir tareas entre un abordaje pedagógico y el otro. Se necesitaría repensar la educación y desarrollar modelos de enseñanza que capturen la atención y el interés de los estudiantes de Nivel Primario por aprender de maneras diferentes en cada una de estas modalidades. Las distintas tecnologías deberían usarse como una herramienta para acelerar los aprendizajes más que como un simple canal para transmitir contenidos. Con menos tiempo en la escuela, es primordial que se priorice el desarrollo de las habilidades de colaboración entre los estudiantes, tanto en el componente presencial como en el remoto. Resulta claro insistir en el hecho que no hemos encontrado prácticas de enseñanza en espacios híbridos junto a estudiantes de Nivel Primario.

En la construcción del conocimiento conviene observar que en el trabajo con el sujeto o con los grupos, los profesionales “procuran la recuperación del entusiasmo por aprender, atendiendo a la curiosidad, es decir, al interrogante” (ya que) “las preguntas son punto de apertura a la investigación y son punto de partida de cualquier proceso de construcción de conocimiento” (Gómez S. , 2014).

En este punto consideramos necesario recuperar nuestros interrogantes presentados al inicio y que tratamos de indagar en búsqueda de respuestas a través del desarrollo de este estudio:

¿Comporta el conflicto de pandemia la necesidad de cambios de paradigmas pedagógicos y didácticos?

¿Cuáles son algunas de las problemáticas de las prácticas docentes de enseñanza que plantea la inclusión de los espacios híbridos?

¿Qué producciones y experiencias a nivel mundial, así como latinoamericano y jurisdiccional se están produciendo en torno a espacios híbridos?

¿Qué condicionamientos debemos tener en cuenta en la situación de pandemia mundial actual?

¿Cómo afecta la inclusión de TIC al proceso de enseñanza?

¿Qué características asume la coexistencia de presencialidad / virtualidad en la concepción de espacios híbridos?

¿Cuán importante es la destreza en el manejo de artefactos digitales?

Para nuestro análisis en este contexto inédito resulta necesario revisar los fines y prioridades educativas que fueron creados para la escuela de la modernidad que claramente no se corresponden con la escuela actual mediada por la tecnología en los que el tiempo y el espacio han sido alterados ( Tovar Romero, S., 2020)

Recuperamos que uno de los asuntos más importantes que afrontan los educadores y teóricos de la educación es la elección de los fines del proceso de la educación. “Sin metas educacionales claras y racionales, es imposible decidir qué programas educativos logran objetivos de importancia general y cuáles enseñan hechos incidentales y actitudes de dudoso valor” (Kohlberg, L. y Mayer, R., 2012). Es por esta razón que recurrimos a teóricos y especialistas para que dialoguen con los espacios híbridos de enseñanza con la finalidad de analizar algunas de las transformaciones pedagógicas y didácticas que la educación híbrida produce influyendo, necesariamente, en los fines y prioridades que la educación como sistema prevé. Recordamos que uno de los objetivos específicos de nuestro estudio es caracterizar el conocimiento sobre las transformaciones pedagógicas de las prácticas de enseñanza en espacios híbridos de Nivel Primario.

Desde la perspectiva de Dora Laino “se hace necesario establecer especificidades disciplinarias fundamentales desde enunciados teóricos conceptuales y no administrativos – burocráticos, naturalizados en las prácticas profesionales situadas en instituciones diversas” (Laino, 2012). Se formula como objeto de la práctica el *entendimiento escolar*, con la complejidad que ello implica. El modelo teórico propuesto por la autora plantea interrelacionar cuatro autores: Piaget, Freud, Bourdieu y Habermas, “los cuatro estructuralistas genéticos, reconocidos humanistas que aceptan la existencia del inconsciente adoptando un modelo interpretativo – hermenéutico” (Bonetti, O. y Pisano, M. , 2015).

La epistemología genética de Jean Piaget nos permite considerar la inteligibilidad del educando. El autor intentó descifrar la génesis del conocimiento: cómo se pasa de un nivel de conocimiento (“estadio”) inferior a otro superior; desde los reflejos arcaicos a procesos de

complejización enmarcados en la necesidad de adaptación. El equilibrio con la alteridad se va dando por sucesivos procesos de asimilación y acomodación en la búsqueda de comprender y explicar el mundo que va adquiriendo características diversas en función de cada momento del desarrollo:

Al progreso de asimilación implicadora corresponde un desarrollo de la acomodación explicativa. La creciente coherencia de los esquemas corre así paralela a la constitución de un mundo de objetos y de relaciones espaciales, de causas y de relaciones temporales, en suma, a la elaboración de un universo sólido y permanente” (Piaget J. , 1985).

Cabe destacar que en esta propuesta se descarta la dicotomía tradicional del desarrollo social versus el desarrollo intelectual. En cambio, se sostiene que el desarrollo cognitivo y el afectivo constituyen aspectos paralelos de las transformaciones estructurales que tienen lugar en el decurso de los procesos de desarrollo. A la base de esta teoría que podríamos llamar *interaccional* encontramos la postulación de *estadios* o etapas que tienen ciertas características, a saber: implican diferencias advertibles o apreciables cualitativamente en el modo del pensamiento de los educandos para resolver un mismo problema. Estos diferentes modos conforman una secuencia, orden o sucesión en el desarrollo individual. “Si bien los factores culturales pueden acelerar, retardar o detener el desarrollo, no cambian su secuencia” (Kohlberg, L. y Mayer, R., 2012).

“La psicología infantil, en los últimos años, ha intentado describir el desarrollo continuo que va desde las acciones sensomotoras iniciales a las operaciones más abstractas; en este sentido, los datos conseguidos en numerosos países, así como sus interpretaciones cada vez más convergentes proporcionan hoy a los educadores que quieren servirse de ellos elementos de referencia suficientemente consistentes” (Piaget J. , 2016).

Agreguemos que estos modos secuenciales ya descriptos forman un todo estructural. Es decir, cuando el maestro propone en una situación educativa un determinado problema a resolver, la respuesta típica del educando no representa tan sólo una respuesta específica, sino que supone

una organización de pensamiento subyacente. Por último, los estadios cognoscitivos constituyen integraciones jerárquicas. Forman un orden de estructuras crecientemente diferenciadas e integradas destinadas a cumplir una función común (Kohlberg, L. y Mayer, R., 2012).

Aquí conviene considerar una distinción relacionada entre la aceleración y el *décalage* como fines educativos. Piaget distingue entre la aparición de un estadio y su “*décalage horizontal*”, su difusión o generalización a través del rango de acciones básicas, físicas y sociales, conceptos u objetos a los cuales el estadio podría aplicarse. Veamos un ejemplo: la lógica concreta o conservación se observa primero aplicada al concepto de masa y sólo posteriormente aplicada al peso y al volumen. Por lo tanto, la aceleración del estadio de las operaciones concretas es una empresa educativa, y alentar la aplicación o extensión del razonamiento concreto a un nuevo concepto o fenómeno es otra. Siendo esta última la de mayor importancia para la educación. Y, también importante: la educación no tiene tanto que ver con la edad en que aparezca la capacidad del niño para pensar en forma lógica concreta, sino con la adquisición de una mente lógica o sea la adquisición del grado en que ha organizado sus experiencias o su mundo de una manera lógica.

Por otra parte, el psicoanálisis de Sigmund Freud describe el aparato psíquico, desde las primeras huellas mnémicas que prefiguran el registro sensorial. Todo comienza con la relación que el neonato establece con su madre (díada). Luego el sujeto comienza a construir sus posibilidades futuras a partir de relaciones primarias que inscriben formas de vincularse y de apropiarse del mundo de los objetos y de los otros. La idea de inconsciente es central para el análisis del aparato psíquico y su constitución (Freud, 1989).

Desde otra perspectiva, recatamos los aportes de Pierre Bourdieu quien nos acerca y esclarece el concepto de sujeto social. El mundo social se compone de *campos* en los cuales en forma agónica permanente confrontan distintos tipos de capitales, señaladamente el capital simbólico. Cada actor social ocupa un lugar en el campo y reconoce en lo que el autor llama *illusio* el sentido de jugar lo que el campo propone. Otro constructo relevante en esta propuesta es la de *habitus* como sistema de disposiciones que suponen una disposición estructurada a la vez que estructurante.

Enriqueciendo este recorrido de aportes múltiples, sumamos y articulamos el pensamiento de Jürgen Habermas que complementa la propuesta de Dora Laino, desde la relación sujeto y *acción comunicativa*, a los intercambios intersubjetivos y sociales, es decir: el sujeto se constituye desde el horizonte del mundo de la vida.

Desde la perspectiva de los participantes, vertida hacia la situación, el *mundo de la vida*<sup>39</sup> aparece como contexto formador de horizonte de los procesos de entendimiento, que delimita a la situación de acción y, por tanto, permanece inaccesible a la tematización (Bonetti, O.; Pisano, M. , 2015).

Los componentes estructurales del mundo de la vida son para el autor, la *cultura* (o sea el saber compartido), la *sociedad* y la *persona*. Estas acciones comunicativas se ordenan al entendimiento que, a su vez, posibilita el desarrollo de la sociedad.

En estas líneas, podemos advertir que las intervenciones profesionales y educativas, deben registrar la apertura a acciones políticas, vinculadas con una sociedad y a supuestos culturales y teórico – epistemológicos.

Precisamente en este propósito es que nos ayuda Pierre Bourdieu, al invitarnos a considerar los factores como el que se verificó en nuestras escuelas, cada vez que se implementaron políticas educativas neoliberales, que aumentan el desamparo y descuido – físico y psíquico – de los sujetos, y afectando el entendimiento de manera significativa.

La autora nos invita a ampliar las posibilidades del entendimiento escolar para resolver nuestro mundo de la vida en el momento histórico que nos toca transitar, y con fines emancipatorios (Laino, 2012). Dicha racionalidad emancipatoria se vincula a la construcción de subjetividades a través de comunicaciones dialógicas con el marco de la ética<sup>40</sup>. Finalmente, esta propuesta incluye la reflexión en torno a instrumentos, artefactos, técnicas y lenguajes, subsidiarios de estos supuestos.

---

<sup>39</sup> Concepto tomado de Husserl recuperado por varios filósofos y sociólogos, por Jürgen Habermas en su teoría de la acción comunicativa, que implica decir más que contexto.

<sup>40</sup> Habermas presenta la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, para ahondar en “el paralelismo entre la teoría de Piaget del desarrollo cognitivo (en sentido estricto) y la teoría de Kohlberg del desarrollo moral” (1996: 47). Un análisis pormenorizado de este aspecto, creemos excede el propósito de este trabajo.

La actualidad nos invita a reflexionar sobre los mismos transitando un tiempo en la que muchos de los pilares y certidumbres de las rutinas habituales que construyen subjetividades en el marco de la comunicación dialógica se han puesto en debate ya que el mundo de vida se ha visto afectado por esta crisis sanitaria mundial (Anexo I – Misceláneas). Ello incide en los procesos comunicacionales hasta ahora conocidos, dentro de los ámbitos educativos de los que formamos parte. En ese marco surgen las preguntas: ¿A qué escuelas estamos volviendo?, ¿Son las mismas que conocimos y transitamos?, ¿Están alteradas por la emergencia o aparecen nuevas alternativas? Estos interrogantes implican pensar en posibles formatos escolares emergentes de la crisis sanitaria abriendo otras opciones de organización de tiempos, espacios, agrupamientos y contenidos educativos, que sin dudas, configurarán nuevas subjetividades en niños y niñas de Nivel Primario. Si las tecnologías digitales vinieron para quedarse, el diseño de las escuelas que nacen de la reconfiguración del sistema educativo y de un cambio de su morfología lleva a plantear el funcionamiento bajo la modalidad presencial y virtual. Ya existente en el lenguaje analógico y postulada como alternativa por quienes pujaban por la introducción de las tecnologías digitales en el ámbito educativo formal, aparecería de nuevo la idea de una educación híbrida. La idea de blend, mezcla, combinación original aparece así en el horizonte combinando elementos de la escuela de base física o presencial con acciones en la virtualidad. Aquí se inscriben los intentos de trabajar con aulas virtuales que, de todos modos, reposan sobre una estructura de base presencial. Desde el aprendizaje invisible a retraducir y problematizar en el ámbito escolar hasta las ideas de aprendizaje a lo ancho de la vida (Dussel, I.; Ferrante, P. ; Pulfer, D., 2020) validando conocimientos de otros espacios sociales, van abriéndose nuevos horizontes a la tarea educativa. Ello se potenciaría con los recursos audiovisuales o el uso de dispositivos más complejos en el entorno digital. El proceso que estamos describiendo es el que llevaría de la educación remota de emergencia a la formación virtual intencional. Indudablemente los principales involucrados en este nuevo escenario educativo son los estudiantes, en nuestro caso los niños y niñas de Nivel Primario.

Junto a este análisis surgen nuevos interrogantes:

¿De qué modo el uso que hacen los niños de las pantallas, como espacios de socialización y construcción de su propia subjetividad, afecta su entendimiento?, ¿Acceder a la clase implica acceder al conocimiento?, ¿Cómo diseñar procesos de enseñanza inclusivos que



permitan mayor flexibilidad de pensamiento, mayor autonomía?, ¿Cómo atender a otras formas de comprensión?

En la filosofía tradicional, realista, se identificaba al entendimiento con la intelección. Al identificar entendimiento con inteligencia, se piensa en la capacidad de comprender la unidad de lo semejante, a elaborar conceptos e interrelacionarlos. En esa corriente, sustancialista de pensamiento, se considera a la razón como suprema función “inteligente” que permite ir de lo individual a lo universal, de lo concreto a lo abstracto, y de lo condicionado hasta el principio de lo incondicionado y necesario en sentido metafísico, llegando en ese proceso al conocimiento de la verdad (Garcés Giraldo, L.; Giraldo Zuluaga, C., 2014).

Por ello, el entendimiento como identificación con la inteligencia es considerado como lo esencial del hombre, su diferencia específica como especie biológica y perteneciente al género animal. Así, el filósofo romano Boecio describió la naturaleza humana como sustancia individual de naturaleza racional. Esta línea de pensamiento tradicional supone la posibilidad de un conocimiento metafísico: es la capacidad de un sujeto para aprehender el concepto o sustancia subyacente en el objeto. Por lo tanto, el entendimiento permite a la persona ponerse en contacto con el mundo como realidad, captando su estructura y significado.

La Psicología como ciencia actual no considera al entendimiento como una facultad, sino que el tema del entendimiento, en su complejidad desaparece como elemento independiente y se integra, como ya veremos, dentro de un conjunto que remite a los aportes de la lingüística, la sociología y, en definitiva, a las diversas ciencias humanas. Como ejemplo de esta evolución citamos a (Gadamer, 1977) quien recupera al *lenguaje* como medio universal en el que se realiza la comprensión misma.

Para la reflexión actual “el docente y el estudiante producen cada uno desde su historia, su mundo de la vida, la posibilidad de entendimiento” (...) “en directa conexión con disposiciones sociales o *habitus*, lo *social hecho cuerpo* (...) en la construcción de acciones comunicativas orientadas al entendimiento y al profesional que se reconoce en la escena y requiere reflexionar sobre sus propias prácticas” (Bonetti, O. y Pisano, M. , 2015).

Para lograr este propósito, nos posicionamos en la realidad de una educación emancipatoria. Al respecto, Theodor Adorno establece que «la emancipación no (es) una categoría estática, sino dinámica, como algo en formación y no como algo que ya es. Se remarca

en el texto la contradicción de que la sociedad forme sujetos acrílicos, homogeneizados, mientras se proclama desde ciertos relatos todo lo contrario. El verdadero problema de la emancipación será entonces el que «si la gente puede, y cómo, oponerse a esto» » (Adorno, 1998).

“Desde este posicionamiento, entendemos por educación emancipatoria e inclusiva un proceso que permita abordar y responder a la diversidad de nuestros sujetos de educación, de modo que todos los estudiantes participen proactivamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la meta de reducir la exclusión del sistema educativo. También importante: permitir que docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como problema, sino como desafío y oportunidad de enriquecimiento personal y comunitario en entornos pacíficos de aprendizaje” (Avanzini, 2020).

Centrándonos en la sociedad de la comunicación, de la información y el conocimiento actual, advertimos la paradoja de niños aislados, incomunicados con sus entornos, “aun cuando la soledad no siempre se percibe como tal, porque puede quedar enmascarada...” (Bonetti, O. y Pisano, M. , 2015).

Según Castells, las TIC crean un entorno definido y recortado para la comunicación de masas, que modifica en profundidad las relaciones interpersonales y sociales. Así: «El proceso de formación y ejercicio de las relaciones de poder se transforma radicalmente en el contexto del auge de las redes digitales de comunicación globales y se erige en el sistema de procesamiento de símbolos fundamentales en nuestra época» (Castells, M., 2009).

Finalmente postulamos la necesidad de construcción de una identidad *emancipada* en nuestros niños, superando así los límites de una identidad *asignada*. Hablamos de una apropiación de espacios – intra y extra escolares - con protagonistas críticos, de modo que los mismos educandos valoren ser tenidos en cuenta y puedan crecer en sentido de responsabilidad en la construcción de la propia educación y con ello en la formación del sujeto social. El desafío actual aparece en la construcción de esta identidad en espacios virtuales que posibilita la educación híbrida.

## **La educación híbrida como opción pedagógica**

Comenzamos diciendo que en la historia de la educación mundial y en Argentina se puede verificar el esfuerzo por revisar procesos de construcción del conocimiento, pero la mediación tecnológica plantea problemáticas específicas que es deseable abordar y profundizar. Esto supone, como ya hemos expresado en diversos momentos de nuestro trabajo, formular nuevas formas en que se producen y circulan los saberes, nuevos modos de integración del ver, escuchar, escribir y hablar. La mediación del docente en instancias presenciales y virtuales, lejos de minimizarse, se torna más relevante ya que puede contribuir a ordenar las investigaciones, explicar los alcances de las expresiones advenientes, y en definitiva las posibilidades que ofrecen las TIC en entornos culturales determinados, en la formación de capacidades de los educandos.

La educación con distanciamiento social estuvo y estará signada por modelos híbridos de enseñanza y aprendizaje. Sabemos que éstos combinan la interacción presencial entre estudiantes y docentes, la interacción sincrónica y asincrónica en los hogares mediada por tecnologías y dispositivos digitales, y el trabajo en los hogares sin acompañamiento docente. La composición específica que tendrán los modelos híbridos resulta otro tema de análisis que abordaremos más adelante.

En este escenario, tan importante como ampliar el acceso y apropiación al equipamiento digital sería repensar el potencial pedagógico de nuevas y viejas tecnologías. Los modelos híbridos plantean un escenario diferente y por ello requieren de habilidades específicas: en particular, el despliegue de propuestas innovadoras para la enseñanza y aprendizaje, nuevas formas de evaluación y recuperación de saberes y la formación de los docentes en estas habilidades. Las prácticas educativas estarían fuertemente condicionadas por la disponibilidad de esas tecnologías en los hogares y por las representaciones respecto de sus potencialidades por parte de docentes, estudiantes y familias.

La emergencia puso en jaque las estrategias que el sistema educativo había desarrollado para acompañar las trayectorias escolares en riesgo. Estas estrategias, basadas fuertemente en la promoción y sostenimiento de vínculos provechosos y estrechos entre estudiantes y docentes, dependían intensamente de la interacción dentro y fuera de los establecimientos educativos. En el aislamiento social obligatorio, la familiarización de todas las esferas de la vida cotidiana incrementó considerablemente el tiempo que las familias necesitan para abordar el cuidado de las

personas con algún nivel de dependencia -en particular, de niños y niñas pequeños– como también de aquéllos con algún tipo de discapacidad.

En definitiva, la potencialidad más valiosa de la inclusión de la virtualidad en espacios híbridos radica en que: elimina las barreras espacio – temporales entre el docente y el estudiante. Al flexibilizar la enseñanza, permite acceder a nuevas y variadas actividades de aprendizaje permitiendo así la realización de alto potencial didáctico. Facilita la tarea docente con más recursos para el tratamiento de la diversidad y mayores facilidades para el monitoreo del proceso y la evaluación. La adaptación de medios y respuesta a demandas se hace respetando las características de los sujetos, favoreciendo el aprendizaje cooperativo y colaborativo, así como el autoaprendizaje.

¿Cuáles son los formatos pedagógicos posibles que permiten la construcción de nuevas subjetividades en espacios de educación híbrida con niños pequeños? En esta metamorfosis que se está produciendo en el sistema educativo, ¿de qué modo abordarlos?, ¿con qué estrategias didácticas?

En términos generales el modelo de clase tradicional, donde el alumnado permanece con una actitud pasiva, sentado en sus pupitres escuchando la lección, está siendo sustituido por nuevas metodologías de enseñanza y de aprendizaje. En tiempos de pandemia y falta de presencialidad, cada vez son más aquellos docentes que ponen en duda su eficacia y opinan que se precisan metodologías innovadoras, que resulten más motivadoras para el alumnado, donde participe activamente en la construcción del conocimiento y constituya un modelo que atienda a las necesidades particulares de cada individuo (Rivas- Natareno, 2020).

En cambio, el modelo “aula invertida” (AI) es cada vez más usado por aquellos docentes que atribuyen al modelo tradicional de enseñanza muchos déficits y que han dado el salto a una total “inversión” o cambio de esencia a sus clases.

El aula invertida, aula inversa o flipped classroom (Berenguer Albadalejo, 2016) es una estrategia didáctica caracterizada por un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el estudiante asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente. Aporta mayor énfasis a la práctica, pero aún no tiene una definición

uniforme. A grandes rasgos consiste en que el alumno estudie los conceptos teóricos por sí mismo a través de diversas herramientas que el docente pone a su alcance, principalmente vídeos o podcasts grabados por su profesor o por otras personas, y el tiempo de clase se aproveche para resolver dudas relacionadas con el material proporcionado, realizar prácticas y abrir foros de discusión sobre cuestiones controvertidas. Teniendo en cuenta que nuestros estudiantes se han convertido en lo que podemos denominar “e-alumnos”, esto es, personas que dentro y fuera de las aulas emplean las nuevas tecnologías como herramientas de aprendizaje, y que en la era digital en la que vivimos es relativamente sencilla la grabación y edición de materiales educativos, pretendemos analizar en este trabajo la utilidad de este modelo pedagógico y de los diversos medios para ponerlo en práctica, tanto con carácter general como en particular para todos los estudiantes en situación de adaptación curricular (Berenguer Albadalejo, 2016).

En definitiva, el mismo supondría una inversión con el método anterior (Wasserman; Quint; Norris; Carr, 2017), donde los sujetos de aprendizaje estudiarán por sí mismos los conceptos teóricos que el docente les facilite y el tiempo de clase sería aprovechado para resolver dudas, realizar prácticas e iniciar debates relevantes con el contenido.

La estrategia didáctica de AI puede ser aplicada en todas las áreas curriculares; educación primaria, educación secundaria, educación superior e, incluso, educación para adultos (Blasco, A.; Lorenzo, J; Sarsa Garrido, J., 2016). Como toda estrategia inserta en una metodología novedosa, necesita ser analizada y comprendida por todo el colectivo docente antes de su puesta en marcha junto a estudiantes. De ello y de la reflexión continua de la práctica dependerán algunas decisiones pedagógico/didácticas que resulten facilitadoras de aprendizajes significativos. Para ello sería importante contar con el trabajo colaborativo y en equipo de todos los actores institucionales, teniendo en cuenta el contexto y situacionalidad propias.

(Quiroga Álvarez, 2018), la define como: "Un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa mueve desde un espacio de aprendizaje colectivo a un espacio de aprendizaje individual al estudiante, y el espacio de aprendizaje colectivo resultante, se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo, donde el docente guía a los estudiantes a medida que él aplica los conceptos y participa creativamente en el tema”.

El desarrollo tecnológico alcanzado en la sociedad del nuevo siglo, acompaña las tendencias educativas actuales. Si se vincula esta estrategia a los entornos personales de aprendizaje (EPA)<sup>41</sup>, sin dudas se obtiene un ambiente que genera una sinergia dinámica e integradora que combina las ventajas de la educación tradicional con las del aprendizaje virtual, donde la independencia del educando se manifiesta cada vez más mediante un aprendizaje significativo y colaborativo en entornos de trabajo en red (Castañeda, L.; Adell, J., 2013).

Este enfoque permitiría que el alumno pueda obtener información en un tiempo y lugar que no requiere la presencia física del profesor. Constituye un enfoque integral para incrementar el compromiso y la implicación del alumno, de manera que construya su propio aprendizaje, lo socialice y lo integre a su realidad. El aula invertida permitiría también, que el profesor dé un tratamiento más individualizado a cada estudiante y abarcaría todas las fases del ciclo de aprendizaje.

Para que todo esto efectivamente ocurra en clases con AI deberíamos contar con un diseño de práctica de la enseñanza en el que claramente se expliciten las intencionalidades y decisiones pedagógico/didácticas sobre el tratamiento del contenido que se necesite abordar. Por esta razón traemos a escena una posible fundamentación de plan de enseñanza que atendería a la dimensión cognitiva (sin mencionar las dimensiones afectivas y psicomotrices) de la taxonomía de (Bloom, B.; Krathwohl, D., 1956) y que podría estar adecuándose a un trabajo desde AI con la utilización de TIC como herramientas transversales:

- *Conocimiento*: ser capaces de recordar información aprendida.
- *Comprensión*: "hacer nuestro" aquello que hemos aprendido y ser capaces de presentar la información de otra manera.
- *Aplicación*: aplicar las destrezas adquiridas a nuevas situaciones que se nos presenten.
- *Análisis*: descomponer el todo en sus partes y poder solucionar problemas a partir del conocimiento adquirido
- *Síntesis*: ser capaces de crear, integrar, combinar ideas, planear y proponer nuevas maneras de hacer.

---

<sup>41</sup> Un EPA es el conjunto de fuentes de información, herramientas, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender; es un entorno que incluye todos aquellos recursos digitales que nos ayudan a buscar, organizar, producir y compartir información y conocimiento.

- *Evaluación:* emitir juicios respecto al valor de un producto según opiniones personales a partir de unos objetivos dados (Puentedura, R.; Churches, A.; Schrock, K., 2008).

La taxonomía ha sido un referente en educación en los últimos 60 años, sin embargo, los avances tecnológicos en el estudio del cerebro, el surgimiento de la neurociencia cognitiva y otras evidencias hacen poco viable mantener su sustento epistemológico. Se basa en los principios conductistas que predominaban a principios de siglo en la psicología. Tiende a una fragmentación del currículo y eso lleva a una falta de visión integral de los objetivos del sistema educativo. Asimismo, se da a entender que los docentes deben enfatizar primero en la memorización de todo el currículum antes de que los estudiantes puedan comprender o aplicar el conocimiento, ya que se concibe el proceso educativo como predeterminado y mecanicista.

Se habría caído en el error de considerar a la taxonomía como una teoría sobre el aprendizaje. La taxonomía sólo se adecua para las instancias de planificar y evaluar. Es preciso, en el tiempo de emergencia que vivimos, contar con estas claridades conceptuales. En algunas de las reflexiones solicitadas a diferentes actores institucionales sobre la actualidad del sistema educativo en crisis sanitaria, se lee la vuelta al conductismo como la única forma posible de hacer frente a la virtualización de las aulas desde estrategias didácticas bajo ese modelo (Anexo I).

Es el método o estrategia didáctica junto con las actividades planificadas las que promueven un tipo u otro de aprendizaje. Con un método de enseñanza expositivo, las TIC refuerzan el aprendizaje por recepción. Con un método de enseñanza constructivista las TIC facilitan un proceso de aprendizaje por descubrimiento (Castells, M., 2002).

Para el enfoque de AI resulta necesaria una planificación exhaustiva de las clases, tanto presenciales como no presenciales, y el seguimiento oportuno de cada estudiante para asegurarse de que todo ocurre según lo previsto. Por esta razón, se requiere por parte de la institución y de los profesores la preparación u orientación colectiva sobre recursos educativos y multimediales, objetos de aprendizaje, listas de discusión, foros de construcción de ideas, debates, entre otros; así como preparar estrategias y metodologías centradas en el alumno, actividades y tareas activas y colaborativas, adaptadas de forma personalizada a las necesidades de cada estudiante para el alcance de los objetivos instructivos y una mejor comprensión de los contenidos, donde el profesor se desempeñe con un rol auxiliar o apoyo. Este modelo, considera como elemento

central, la identificación de competencias y metas que se han de desarrollar junto al estudiante. Ello requiere que se informe desde el principio el plan que permita el cumplimiento y evaluación de las actividades docentes con un ritmo personalizado.

Lo relevante debe ser siempre lo educativo, no lo tecnológico. Por ello, cuando un docente planifique el uso de las TIC siempre debe tener en mente qué es lo que van a aprender los alumnos y en qué medida la tecnología sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza que se desarrolla en el aula. Se deben utilizar las TIC de forma que el alumnado aprenda “haciendo cosas” con la tecnología. Es decir, debemos organizar en el aula experiencias de trabajo para que el alumnado desarrolle tareas con las TIC de naturaleza diversa, como pueden ser el buscar datos, manipular objetos digitales, crear información en distintos formatos, comunicarse con otras personas, oír música, ver videos, resolver problemas, realizar debates virtuales, leer documentos, contestar cuestionarios, trabajar en equipo, etc. (Área- Moreira M. , 2010).

Un profesor o profesora debe ser consciente de que las TIC no tienen efectos mágicos sobre el aprendizaje ni generan automáticamente innovación educativa (Cabero, 2003). El mero hecho de usar ordenadores en la enseñanza no implica ser mejor ni peor profesor, ni que sus alumnos incrementen su motivación, su rendimiento o su interés por el aprendizaje.

Opina (García Barrera, 2013) que la presencia de las TIC en las aulas no supone necesariamente una apuesta a la formación por parte de los centros educativos, y agrega con especial énfasis que “el uso que se hace de las TIC no siempre responde a las necesidades reales que plantean los estudiantes en su proceso de aprendizaje y adquisición de competencias, ni se adecuan en ocasiones a las características y capacidades individuales de éstos”. Con esta realidad como punto de partida, el docente interesado en instrumentar el modelo de aula invertida debe realizar tareas esenciales como: a) seleccionar estrategias didácticas afines a un modelo educativo que privilegie la atención a las características del perfil de aprendizaje de sus estudiantes, y b) analizar las posibilidades que aporta el uso de recursos tecnológicos en el logro de los aprendizajes esperados.

(García Barrera, 2013) y (García Aretio M. , 2013) coinciden en afirmar que cualquier propuesta de enseñanza apoyada en TIC requiere fundamentarse en principios pedagógicos enfocados a promover una formación integral en los alumnos. En este plano, una selección adecuada de estrategias didácticas toma relevancia para lograr con éxito el desarrollo del modelo



de aula invertida en ambientes virtuales. Por su parte, (García Barrera, 2013) destaca que en este modelo “se da voz al alumnado y se le deja ser el principal actor de la clase, que va configurándose gradualmente en función del mismo desarrollo que ellos requieran y propongan”. Además, (Weimer, 2013) agrega que este paradigma explica que “el conocimiento no puede ser transferido sin más, sino que deben ser los estudiantes quienes construyan el significado de dicho conocimiento”. En este sentido, los logros de aprendizaje se centran en el proceso de construcción del conocimiento y del desarrollo de habilidades para la reflexión y el análisis; y es que, para los constructivistas, el objetivo de la instrucción consiste en mostrar a los estudiantes el cómo interpretar la realidad, más que solamente apropiarse del conocimiento (Duffy, T. ; Jonassen, D., 1992). Por tanto, las estrategias de aprendizaje elegidas por el docente deberán apoyar tareas de resolución de problemas reales, bajo condiciones de autorregulación y estructuración de andamiaje cognitivos por parte del estudiante. Entre las estrategias que apoyan ambos procesos se incluyen: el ensayo, los cuadros comparativos, lluvia de ideas, preguntas guía, diagramas, mapas semánticos y cognitivos, además de matrices de inducción, entre otros (Pimienta, 2007).

¿Qué desafíos se observan con la utilización de la estrategia didáctica A.I?

Como no podía ser menos, el método conlleva algunas desventajas con las que debemos contar a la hora de su aplicación para poder erradicarlas del mejor modo posible. Destacaremos la reticencia que pueda mostrar el alumnado, que puede optar por preferir el método tradicional, negándose así a abandonar su zona de confort. Además, la aplicación de la clase invertida supone un gran esfuerzo por parte del docente (Jordan-Lluch, C.; Pérez Peñalver, M.; Sanabria-Codesal, E., 2014) que se decide a optar por esta vía, pues deberá modificar su programación y crear el material.

Relacionados con el uso del vídeo, también surgen algunos problemas que cabe señalar. En primer lugar, existe una necesidad de contar con instalaciones adecuadas y equipo especializado. El docente, que es un elemento clave en la adopción de las TIC en el aula (Ruíz, 2016), ha de estar convencido y motivado para llevar a cabo este proyecto. También, deberá poseer cierto grado de habilidades comunicativas, o, de lo contrario, el método puede mostrar una serie de déficits de no aplicarse de manera óptima.

A modo de reflexión, podemos decir que hemos estudiado el innovador método AI y hemos indagado en algunas de sus ventajas y desafíos, además de haber observado algunos ejemplos de docentes que lo llevan a cabo, con más o menos éxito. La innovación en la educación resulta primordial para nuestra sociedad, lo cual conlleva una importancia extrema en la metodología a aplicar.

Para (Bergmann, J.; Sams, A., 2014) los estudiantes son responsables de su aprendizaje a través del uso de los materiales que fueron puestos a su disposición en línea, de hacer a los docentes los cuestionamientos necesarios en relación con los contenidos, de completar las actividades en clase y de cumplir con todas las actividades dentro y fuera de la clase, conjuntamente, de seguir las recomendaciones proporcionadas por el docente guía, así como de decidir quién integrará su equipo de compañeros para el trabajo colaborativo. Asimismo, el docente es tutor, es un coach del aprendizaje, más que presentador de información, proporciona retroalimentación, guía el aprendizaje del alumno individualmente y observa la interacción entre los estudiantes. Es el responsable de adaptar y proveer la didáctica y los materiales utilizados de acuerdo con las necesidades de los alumnos, propicia el aprendizaje colaborativo.

Ante una realidad de contexto en crisis sanitaria que reclama de otras capacidades de comprensión más espacios están siendo diseñados para facilitar las interacciones basadas en proyectos con atención a la movilidad, la flexibilidad y el uso de multiplicidad de dispositivos.

Es necesario estar al día de toda innovación, sopesar sus ventajas y desventajas en el contexto propio de cada docente y de cada institución para animarse a aplicar nuevos métodos que vayan más allá de una clase magistral, nuevos métodos que preparen al alumnado para enfrentarse a un mundo real donde poder aplicar sin dificultad aquellos conocimientos que en muchos casos se olvidan o no se proyectan en dicho mundo.

Siguiendo las reflexiones de (Rivas- Natareno, 2020), el AI es una alternativa válida dentro del proceso de modalidad híbrida, con componentes virtuales que crean una experiencia de aprendizaje distinta a la tradicional: en efecto el equipo docente, como ya hemos reflexionado, toma un papel de guía y no de expositor “magistral” de información. Cabe señalar que, en la dimensión axiológica del proceso se logra que el estudiante se responsabilice de su propio conocimiento, lo valore y le permita secuenciar y organizar su participación áulica para despejar

dudas aprovechando los conocimientos adquiridos fuera de ella (Guaman; Villarreal; Cedeño, 2021).

Cerraremos este Capítulo de Resultados con todo lo que se expuso en función de los Objetivos, Generales y Específicos, que se propusieron para este estudio.

De acuerdo a los Objetivos Generales:

1. Hemos podido analizar algunas de las transformaciones pedagógicas y didácticas que la educación híbrida produce.

En función a los Objetivos Específicos:

1. Analizamos tendencias generales en las prácticas de enseñanza con TIC en espacios híbridos.
2. Describimos posibles prácticas de enseñanza en espacios híbridos.
3. Se construyeron algunas reflexiones y conjeturas sobre sus aportes pedagógicos.

Teniendo en cuenta lo precedente podemos advertir lo siguiente:

- Se han encontrado variedad de estrategias didácticas utilizadas en los procesos de enseñanza bajo la modalidad de escuela remota en Nivel Primario. Los mismos no se condicen con la conceptualización de espacios híbridos de aprendizaje. La mayor parte de ellas tienen que ver con la repetición del formato escolar conocido, esta vez mediado con la utilización de herramientas tecnológicas en escenarios virtuales como Classroom, Meet, Zoom, etc., y acceso a diferentes plataformas. Las edades de los niños y niñas de Nivel Primario involucra al personal docente mayormente en tareas de revinculación afectiva, pedagógica y de contención frente a la crisis sanitaria que atravesamos.
- No hemos encontrado documentación de trabajos en espacios híbridos junto a estudiantes de Nivel Primario. La evidencia recogida es con estudiantes de educación no obligatoria.
- Una de las estrategias didácticas investigada para la planificación de la enseñanza es la de Aula Invertida (AI) que combina espacios presenciales y virtuales, propios

de la educación híbrida. La misma no sería utilizada como herramienta didáctica con estudiantes de Nivel Primario.

Surgen también nuevas tensiones:

¿Cuáles serían algunos de los principales desafíos que plantearía la inclusión de espacios híbridos en las prácticas de enseñanza junto a estudiantes de Nivel Primario?

¿Qué características novedosas se podrían aportar desde la coexistencia de presencialidad / virtualidad en la concepción de espacios híbridos de enseñanza en Nivel Primario?

¿Cuáles serían los formatos pedagógicos más adecuados que permitan la construcción de nuevas subjetividades en espacios de educación híbrida con niños pequeños? En esta metamorfosis que se está produciendo en el sistema educativo, ¿de qué modo se podría abordarlos?, ¿con qué estrategias didácticas?

¿De qué modo el uso que hacen los niños pequeños de las pantallas, como espacios de socialización y construcción de su propia subjetividad, afectaría su entendimiento?

¿Cómo diseñar procesos de enseñanza inclusivos que permitiesen mayor flexibilidad de pensamiento, mayor autonomía?, ¿Cómo se podría planificar una enseñanza que permita atender y sostener otras formas de comprensión?

**CAPITULO VI**  
**INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN**

## DEBATES EMERGENTES

Entendemos que la implementación de este tipo de modelo de educación híbrida debería ir más allá de la pandemia y estar alineada con una estrategia más amplia de transformación del sector educativo. El avance tecnológico a lo largo del siglo ha sido gigantesco, ahora acelerado por la crisis sanitaria generada por el Covid-19. Se discute sobre cómo incorporar más tecnología en las aulas (o en los hogares), pero, ¿las tecnologías pueden ser un acelerador de pedagogías para mejorar los aprendizajes, reducir disparidades y empoderar a los docentes y estudiantes? Alinear la introducción de tecnología a un desafío específico y aprovechar sus ventajas sería clave para mejorar los procesos de enseñanza de nuestros estudiantes más pequeños.

Otro factor importante es cómo se realizan las innovaciones en los sistemas educativos<sup>42</sup>. Durante mucho tiempo ha habido una discusión sobre si los cambios tienen que venir desde los ministerios hacia los sistemas (centralizado) o desde el centro educativo hacia los generadores de política (descentralizado).

Cada una de estas metodologías ha tenido sus ventajas y desventajas, pero no han resuelto la cuestión de cómo innovar. Varios especialistas, como (Fullan, 2020) y (Hargreaves, A.; Ainscow, M., 2015), proponen el cambio desde el medio, con los centros educativos trabajando en clústeres<sup>43</sup> y transformándose en agentes de cambio y de mejoras en conjunto. Esto crearía un movimiento de cambio voluntario y progresivo. Un ejemplo es el sistema de protección de trayectorias de Uruguay, el que, combinando una instancia de coordinación territorial de los centros educativos de Nivel Primario y Nivel Secundario con el uso de datos de los sistemas de información y gestión educativa (SIGED) y la matriculación en línea, logró que la transición entre ambos ciclos educativos sea prácticamente universal.

---

<sup>42</sup>Creación o modificación de un producto, y su introducción en un mercado.

<https://dle.rae.es/innovaci%C3%B3>

<sup>43</sup> La traducción literal al español es racimo, conjunto, grupo o cúmulo: En informática: Clúster se aplica a los conjuntos o conglomerados de ordenadores construidos mediante la utilización de hardware comunes y que se comportan como si fuesen una única computadora.

[https://twitter.com/raeinforma/status/1024258009386635265?lang=es#:~:text=korisniku%2Fci%20%40jcdiazlasala,%23RAEconsultas%20La%20adaptaci%C3%B3n%20al%20espa%C3%B1ol%20ser%C3%ADa%20C2%ABcl%C3%BAster%20BB%20\(plural,%2C%20C2%ABbrote%20BB...](https://twitter.com/raeinforma/status/1024258009386635265?lang=es#:~:text=korisniku%2Fci%20%40jcdiazlasala,%23RAEconsultas%20La%20adaptaci%C3%B3n%20al%20espa%C3%B1ol%20ser%C3%ADa%20C2%ABcl%C3%BAster%20BB%20(plural,%2C%20C2%ABbrote%20BB...)

Deberían considerarse, también, diseños institucionales adecuados para innovar en grandes organizaciones difíciles de cambiar.

La innovación educativa requiere de una autoridad pedagógica/gobierno que lidere el cambio y dé un marco normativo que estructure la transformación digital de la educación y que garantice la ética y privacidad de datos y los arreglos de ciberseguridad<sup>44</sup>. Los gobiernos, en general, han querido desarrollar la innovación en educación a través de los propios ministerios de educación creando áreas especializadas. Una alternativa sería construir agencias independientes, especializadas en innovación pedagógica y tecnológica al servicio de los sistemas educativos, que tengan un foco más específico y formas más ágiles de toma de decisiones y ejecución. Dos ejemplos son Ceibal en Uruguay y Keris en Korea (Jara, I.; Ochoa, J.; Rosende, A., 2020).

No menos importante es reconocer que los modelos de educación híbrida deben ser sostenibles financieramente. Su costo debe guardar relación con los gastos por alumno promedio de los sistemas educativos. Así, por ejemplo, el caso de Uruguay plantea una asignación equivalente al 5% del gasto en educación básica como pauta de sostenibilidad en el tiempo. La clasificación de los países en función de su grado de desarrollo del SIGED deberían también servir como guía para definir las herramientas digitales y no digitales que deben utilizar en el modelo de educación híbrida y adecuar su estrategia a las condiciones base de conectividad y dispositivos disponibles, por lo menos en el corto plazo (Acevedo, I.; Castro, E.; Fernández, R.; Flores, I., Pérez-Alfaro, M.; Zoido, P, 2020).

Ahora bien, en relación a los aportes presentados, podemos advertir aristas problemáticas ligadas al uso de las tecnologías en la escuela. Parece oportuno, entonces, promover un debate que ayude a pensar intervenciones situadas y superadoras de lo que hemos reflexionado, produciendo las siguientes conjeturas y cuestionamientos:

¿Los discursos de las tecnologías son sólo relatos? ¿Cuáles son los debates que se debieran producir con el objetivo de entamar a las políticas públicas con la transversalidad de uso de TIC en espacios híbridos de enseñanza en estos tiempos emergentes?

---

<sup>44</sup> La ciberseguridad busca proteger la información digital en los sistemas interconectados. Está comprendida dentro de la seguridad de la información. <https://dle.rae.es/ciber->

- La presencia de relatos o discursos grandilocuentes para hablar de las tecnologías como conductoras a utopías futuristas, largamente anheladas, sobre todo en países emergentes, como el nuestro. Esto, sumado a que en América Latina el cierre de las escuelas se prolongó más que en otras regiones ha evidenciado que se necesitan mejoras sustanciales para adecuar los sistemas educativos a las necesidades presentes y futuras.
- Las diversas percepciones de la realidad expresadas en las reflexiones docentes (Anexo I - Misceláneas) cuyos autores desempeñan diferentes roles en el escenario educativo actual, demostrarían ser fruto del contexto y de las situaciones territoriales vivenciadas que influyen notablemente en sus propias representaciones sociales. Se pone en un lugar de absoluta relevancia a la escuela como garante natural de los derechos de niñas y niños. Nos estamos refiriendo a derechos vitales como los de asistencia y cuidado, sobre todo en este marco de pandemia.
- Esto, sin embargo, se intuye como impedimento para entamar algunas hipótesis de trabajo concernientes a los objetivos del diseño de diversos instrumentos de enseñanza que incluyan variadas propuestas de trabajo en espacios híbridos, por ejemplo. Sobre ello no hay demasiados cuestionamientos, si bien se observa un “dejar pasar” este tiempo emergente con la ilusión de recuperar la escuela de la modernidad, cuidadora de infancias y niños (Anexo I).
- En lo que atañe al uso de las TIC particularmente, se presentan realidades diferentes. Por un lado aquellas instituciones más protegidas que posibilitan el acceso y uso de materiales digitales y por otro lado aquéllas donde la enseñanza mediada por estas tecnologías se ven resentidas debido, en parte, a sus contextos más vulnerables (Anexo I).
- En las reflexiones presentadas no sería observable claramente el sentido de trabajo pedagógico que implica el uso de TIC. Las mismas se expresan como instrumentos necesarios para entablar la comunicación entre los diferentes escenarios educativos virtuales a los que asistimos. Dentro de los mismos se supone como conservada la “forma escolar” presentada por diversos espacios curriculares de acuerdo a las horas presenciales que transcurren los estudiantes en la escuela, de acuerdo a la burbuja correspondiente. En los tiempos asincrónicos de virtualidad, las clases se diseñan como guías de completamiento de variadas actividades que los docentes ya han trabajado durante la presencialidad. No resultaría observable la necesidad de recrear este modelo de “formato



escolar” clásico con la irrupción de alguna estrategia didáctica diseñada para afrontar tiempo de crisis sanitaria actual, como la de Aula Invertida, por ejemplo (Anexo I). Se demuestra que en cuanto a su capacidad organizadora, las reglas escolares tendrían la capacidad de promover los funcionamientos escolares por defecto, aquellos que tenderán a reproducirse si no escogemos de manera deliberada una opción diferente (Terigi, 2020). En relación con su operación automática, (Tyack, D. ; Cuban, L., 2001) señalan que la gramática de la escolaridad posee un carácter imperceptible para los actores, ya que se arraiga en hábitos, en formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones. La comparación sugiere que no se requiere un dominio experto o un análisis premeditado por parte de los actores para que la gramática escolar funcione: en la medida en que se extiende y reitera, en que se transmite en los circuitos de formación y se reproduce en las prácticas, nos hace docentes en un cierto marco de funcionamiento, y nos hace menos capaces de movernos en marcos poco usuales, menos conocidos o directamente nuevos (Terigi, 2020).

- Dentro de esta gramática escolar resulta necesario incluir al colectivo docente en debates donde presencialidad y virtualidad en tiempos sincrónicos y asincrónicos como escenarios emergentes, permitan sostener y sistematizar análisis sobre la práctica de enseñanza docente, sobre didáctica, sobre planificaciones para la enseñanza, que surjan de problematizar contenidos usuales obteniendo tramas conceptuales que despierten el interés de los estudiantes y los invite a recorrerlas. De este modo quizás se lograría confrontar diversas hipótesis de procesos de enseñanza que incluyan acciones desde el principio de la acción educativa hasta la evaluación y retroalimentación correspondientes.
- Se supone que esta situación inédita de pandemia traerá consecuencias en todos los órdenes de la vida para aquéllos que hayan podido sobrevivir a la misma. Sin dudas que el sector educativo también se verá afectado. Así lo expresan diversos documentos de organismos internacionales cuyos testimonios compartimos: “En el corto plazo los efectos en el aprendizaje serán devastadores, y se esperan fuertes incrementos en la deserción escolar y profundización en las brechas socioeconómicas que ya existían; en especial para

aquellos estudiantes que provienen de las familias con menores recursos”, asegura Bibiam Díaz, experta en Educación en CAF<sup>45</sup>.

- En el mismo sentido, “No sólo se presentarán caídas importantes en el desarrollo de habilidades básicas en lectura, escritura y matemáticas, sino en general el desarrollo de niños y niñas, que a través de la escuela también tienen acceso a servicios de salud y alimentación”, dice Díaz. Según la experta, el riesgo mayor para los jóvenes es el abandono escolar, ya que algunos estudiantes no van a regresar a la escuela cuando se vuelva a la presencialidad. Estos jóvenes en riesgo de desvinculación temprana de sus estudios formales, sea para asumir tareas de apoyo en el hogar o para incorporarse al trabajo, verán interrumpida su trayectoria educativa, tendrán menos oportunidades para acceder a empleos de calidad y previsiblemente tendrán remuneraciones más bajas y una vida laboral menos productiva.
- Sin dudas nos atraviesan tensiones que priorizan la vida y la salud comunitaria, sin embargo, esto podría traer aparejado tal como expresa Ruth Custode, especialista en Educación de Unicef, quien sostiene que la falta de contacto con la escuela, la ansiedad y el estrés generados por la crisis favorecen esta problemática que, en situación de pre-pandemia explicaba la deserción promedio de cuatro de cada diez jóvenes de la educación media formal. Para reaprender las dinámicas educativas y evitar agudizar los problemas estructurales, Ruth Custode explica que “se deben desarrollar herramientas para apoyar a los estudiantes e identificar síntomas de estrés y angustia para asegurar el aprendizaje. Si un niño no se siente bien, no va a aprender bien”. La experta también sugiere que deberemos continuar con modalidades mixtas, y que es necesario identificar a los niños y niñas vulnerables para que, de la mano de sus familias y de los maestros, puedan participar plenamente del sistema educativo.
- Entre las múltiples lecciones que nos va dejando esta pandemia, se implica la revisión e incorporación de herramientas tecnológicas asociadas a las condiciones de vulnerabilidad que posibiliten, en el tiempo, cerrar las brechas de acceso a conectividad y dispositivos de

---

<sup>45</sup> La Corporación Andina de Fomento (CAF) es una institución financiera multilateral cuya misión es apoyar el desarrollo sostenible de sus países accionistas y la integración regional. La CAF está conformada actualmente por doce países de América Latina y el Caribe. <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2021/03/educacion-en-pandemia-un-ano-perdido-para-america-latina/>

los estudiantes en condiciones más vulnerables y capacitando a los docentes para sacar el máximo provecho de estas herramientas.

- Las oportunidades pasan, por lo tanto, por resignificar los procesos de enseñanza y aprender que la relación entre estudiantes y profesores no está determinada únicamente por la espacialidad del aula, sino por la generación de entornos educativos flexibles y enriquecidos. Esto supone, entre otros, el uso de recursos virtuales e interactivos, y requiere de esfuerzos adicionales de los países representados por los Ministerios de Educación respectivos que generen políticas públicas que permitan el desarrollo de las capacidades de los docentes y de las escuelas.
- Es un tiempo de revisión del rol autónomo de las escuelas para ejercer su democracia interna en la toma de decisiones, atendiendo a su contexto y situación particularísima en esta situación de pandemia en la que, con mayor autonomía y a partir de la dotación de herramientas necesarias, los directores puedan ejercer su autoridad/liderazgo político-pedagógico tantas veces anhelado y señalado como necesario. Otra oportunidad consiste en reformular la relación escuela-comunidad, pudiendo crear lazos más fuertes basados en la confianza y el respeto que creen redes de contención para todos los actores institucionales que, desde sus diferentes roles, puedan acompañar y fortalecer las trayectorias escolares de cada uno de sus estudiantes.
- Se evidencia en estos discursos analizados que existiría una urgencia de adaptación a las nuevas tecnologías ya que hace alusión a los cambios vertiginosos a los que docentes y escuelas debemos adaptarnos con urgencia. Sin embargo, debemos advertir que muchos de ellos tienen fines comerciales funcionales a planes comerciales de diversas empresas tecnológicas que no apuntan a un cambio cultural. Al respecto se expone a la brecha digital como la causa principal que la pandemia haya dejado fuera de juego a los sistemas educativos de la región. A diferencia de algunos países del norte de Europa -líderes globales en calidad educativa- la región no había integrado herramientas digitales en el día a día, ni contaba con docentes capacitados para integrar plataformas virtuales en los procesos de enseñanza. Y en múltiples situaciones familiares, no se cuenta aún con los dispositivos necesarios para garantizar la continuidad lectiva de sus hijos.
- Es obvio que los cambios culturales pueden verificarse relacionados con la tecnologización de la vida, pero no pueden analizarse linealmente. Son lentos y complejos

y suponen abordajes críticos y promotores de debates en el seno de las instituciones escolares, involucrando a todos los actores del hecho educativo. Es un cambio de modelo de gestión institucional, de lenguajes comunicacionales, de lógicas discursivas y prácticas con otros significados epistemológicos, tal como aportan Habermas, J. y Adorno, T. Significa nuevas gramáticas y escrituras educativas con tiempos de comprensión, reflexión crítica y toma de posición como un nuevo rol de educador-educadores.

- No cabe duda que la incorporación de los medios nuevos de comunicación, suponen un telón de fondo claramente democratizador, en cuanto permanentemente vemos cómo se distribuyen saberes por medios virtuales a sujetos que viven en dispersiones territoriales muy variadas, incluso borrando las fronteras de los estados – nación. No resulta un dato menor, el señalar que no existen antecedentes en la historia de la humanidad de una biblioteca tan vasta, inmensa, y disponible como lo que permite, por ejemplo, Internet abierta. Así como esa misma democratización y acceso a conocimientos implica desafíos de búsqueda, selección y jerarquización de información disponible que deberían ser advertidos y enseñados por profesionales en escenarios educativos.
- Respecto a lo señalado, podemos comprobar, aún en lo cotidiano de nuestra tarea de investigación, que la ayuda de los medios diversos de comunicación, proporcionan formas de registro, acceso a investigaciones, seguimiento de cursos, herramientas facilitadoras de la trasposición didáctica, entre muchas posibilidades, lo que nos hace pensar que la producción colaborativa es francamente inabarcable. Aquí recuperamos nuevamente el rol del docente quien, debidamente empoderado profesionalmente, debe recortar e inducir a logros, expectativas y contenidos coherentemente planificados en cada etapa del proceso de enseñanza.
- Ponerse al día con las nuevas dinámicas de enseñanza a distancia ha sido un conflicto cognoscitivo y afectivo nuevo para progenitores, profesores, escuelas y sistemas educativos que, en líneas generales, no estaban preparados para una ruptura tan acelerada y radical de la cultura tradicional del aprendizaje, basada prominentemente en la presencialidad. De hecho, según varios expertos, al analizar lo sucedido en 2020 a nivel educativo difícilmente podemos hablar de avances en los aprendizajes, especialmente entre los niños y niñas de menor edad. Se calcula que en el momento más crítico de los confinamientos más de 160 millones de estudiantes hicieron abandono de la escuela.

- En paralelo, los gobiernos latinoamericanos deberían invertir de manera más eficiente en mejorar la calidad de los sistemas educativos. En este contexto, debemos tener en cuenta que el último informe PISA sitúa a los nueve países latinoamericanos evaluados por debajo de la media de los países de la OCDE (OCDE, 2021).

## **CAPÍTULO VII**

### **REFLEXIONES Y CONJETURAS**

## CONSIDERACIONES

En esta realidad donde los procesos de enseñanza se dan en contextos alterados, o en un campo en construcción (Litwin, 2005); nos enfrentamos al desafío de reconocerlos. Recordamos que el eje de nuestra investigación consiste en conocer algunas prácticas de enseñanza con estudiantes de Nivel Primario en espacios híbridos, caracterizando el conocimiento producido al analizar las transformaciones pedagógicas y didácticas en estos nuevos escenarios educativos y, describiendo posibles prácticas de enseñanza en espacios híbridos construyendo algunas reflexiones sobre sus aportes pedagógicos.

Recuperamos, también, el problema que fundamenta la tesis y decimos que este análisis se constituye como una reflexión sobre la necesidad de revisar las decisiones educativas en espacios híbridos de Nivel Primario donde confluyen virtualidad y presencialidad como contextos propios de enseñanza. Asimismo, intentamos resignificar a las tecnologías de la información y de la comunicación en un análisis situado, desde una perspectiva relacional, entendiendo por ello una comprensión densa o sea más profunda del impacto que tiene el desarrollo tecnológico, específicamente las TIC, en los seres humanos. Se intenta superar las visiones reductivas que sólo describen superficialmente estos artefactos, ignorando que además son instrumentos sociales y políticos, implicando por tanto una intencionalidad sociopolítica que no podemos soslayar. Conocemos, sin dudas, que las TIC forman parte de nuestra vida cotidiana.

En relación a lo anterior sabemos que en los escenarios educativos actuales, habitamos en nuevos espacios y reconsideramos tiempos nuevos para los procesos de enseñanza que hoy ocurren en espacios híbridos. Tenemos la responsabilidad histórica de habitar en escuelas renovadas, atravesadas por tecnologías a las cuales, como se ha dicho en este trabajo, hay que humanizarlas, habilitando la palabra, la mediación ante conflictos, recuperando gestos humanos, individuales y colectivos, que den cuenta del cuidado del otro, y en definitiva de la construcción de otredad a la que no podemos como adultos eludir. Actualmente el uso de las tecnologías de la información y la comunicación constituyen un objeto de preocupación, debate y reflexión para los investigadores que nos han acompañado en nuestra investigación y que hemos puesto en diálogo a propósito de este estudio. Como hemos podido ver, es evidente que las TIC han tenido,

tienen y seguirán teniendo una enorme repercusión en la sociedad en general y en el ámbito educativo en particular, pero consideramos que este mundo tecnológico debería ser objeto de análisis continuo.

Compartimos el conocimiento que se ha construido con todos estos aportes, para analizar el valor de las prácticas híbridas en procesos de enseñanza en el ámbito de la escolaridad primaria, dando cuenta de algunas reflexiones que ponemos a consideración:

- Las nuevas tecnologías pueden suministrar medios para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje; para la gestión de los entornos educativos en general. Pueden facilitar la colaboración entre las familias, los centros educativos, el mundo laboral y también pueden contribuir a superar las desigualdades sociales. Pero su utilización a favor o en contra de una sociedad más justa dependerá en gran medida de la educación, de los conocimientos y de la capacidad crítica de sus usuarios.
- Las TIC como el ordenador, Internet y el teléfono móvil, han propiciado acelerados e innovadores cambios en nuestra sociedad, principalmente, porque poseen un carácter de interactividad. Las personas, a través de su uso, pueden interactuar con otras personas o medios mientras nos ofrecen posibilidades que anteriormente eran desconocidas.
- Para asegurar la conectividad los medios resultan fundamentales pero no es éste un fin en sí mismo. Se trata de un derecho que se garantiza cuando hay un Estado garante del acceso efectivo a un conjunto de experiencias, conocimientos y saberes que permiten el desarrollo integral de los ciudadanos, a través de plataformas propias cuya conexión gratuita esté garantizada, donde el acceso a toda la información sea libre y gratuito y donde los datos de los usuarios estén protegidos tanto de intereses comerciales como de aquéllos ligados a los paradigmas de la seguridad.
- La nueva cuestión escolar (Tenti Fanfani, 1993) no se resuelve mediante una renovación de los medios (como por ejemplo, las tecnologías de la información y la comunicación), sino mediante una discusión colectiva y sistemática acerca de los sentidos y fines de la escolarización masiva, propuesta por el mismo Estado.



Esta reflexión debería partir desde un enfoque relacional, propio de la convivencia ciudadana democrática.

- Sería importante comenzar por sistematizar los aprendizajes que la experiencia de la pandemia nos deja. Entre muchos otros, la prioridad absoluta que debe asumir un Estado presente consiste en efectuar una mayor inversión en políticas públicas orientadas al fortalecimiento de los sistemas de salud, ciencia y educación públicas. Estas inversiones deberían contar con un plan estratégico para atender primero a quienes se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad social. Debería surgir como resultado de un gran consenso social en el que estén representadas todas las voces.
- Si bien no hay experiencias previas de educación en espacios híbridos con estudiantes de Nivel Primario exactamente idénticas sobre el esquema de educación mixta que se ha comenzado a practicar en contextos de semi aislamiento, la experiencia existente a partir de otras modalidades de aprendizaje con uso de tecnología, como los cursos en línea o la enseñanza semi presencial, aulas extendidas, aulas invertidas, uso de redes sociales, apoyo a la presencialidad, etc., abre muchas opciones para implementar la misma en diversas situaciones.
- De acuerdo con la normativa vigente las TIC deberían estar al servicio de una educación donde el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje y que, con la ayuda de los docentes, acceda a las claves para comprender la cultura y su evolución y haga posible construir su propio conocimiento.
- En las prácticas de enseñanza atravesadas y mediadas por TIC se debería insistir con el formato de Proyectos Integrados (P.I.) apelando a cuestionamientos propios del grado que se cursa que permita entrelazar diferentes espacios curriculares. Los mismos deberían ser elementos coadyuvantes para la resolución de diferentes situaciones problemáticas presentadas de acuerdo a la intencionalidad pedagógica enmarcada por cada P.I.
- La escuela de la modernidad sólida<sup>46</sup> desarrolló sus acciones sobre la base de una lógica y rutina; el rito de la presencia física. La asistencia al establecimiento

---

<sup>46</sup> La modernidad sólida, siguiendo la formulación de Weber, se basa sobre la racionalidad instrumental como el principal factor regulador de la conducta humana.

resultaba un requisito ineludible de la promoción. Incluso cuando irrumpieron distintas tecnologías de la comunicación y cuando las escuelas incorporaron a sus programas las TIC, las acciones virtuales fueron limitadas. La crisis sanitaria mundial influyó en la consecución de ciertas prácticas de educación remota de manera acelerada, sin responder a algo reflexionado, definido y estudiado previamente, sin dudas respondiendo a la emergencia de una situación inédita. La interrupción del encuentro físico en sede escolar llevó a una gama de diferentes formas escolares. Tras la experiencia, y teniendo en cuenta la posibilidad de escenarios variables, las escuelas presenciales tuvieron el desafío de transformarse en híbridas, duales o bimodales. Esto no supone simplemente que los estudiantes estuviesen menos tiempo físico en las escuelas y que ello sería reemplazado o compensado por la virtualidad. Para esta transición resulta necesaria una planificación, un trabajo intencional de transmisión. Estas aplicaciones, en los primeros ensayos, implicarían más tiempo de preparación por parte de los docentes. También supone el trabajo con otros. La idea del docente como dueño del tiempo escolar en su propia aula con muros, que ya venía cuestionada, ha sido derribada por estas circunstancias.

¿Esta realidad impone la necesidad del trabajo colaborativo por proyectos integrados por parte de los equipos docentes?

- Se trata de la construcción de un profesionalismo colectivo que estudia, contextualiza y propone conjuntamente los desafíos cognitivos a los estudiantes. Esta idea de trabajo común se ve estimulada por la actual configuración de las sociedades en red, mediante conexiones rápidas de informaciones y posibilidades de trabajo remoto cooperativo.
- El uso de estas tecnologías dentro del aula no trata de transmitir una información determinada, sino de enseñar a aprender a lo largo de toda la vida, con otros, y en escenarios cambiantes y tensionados.

¿Los centros educativos tendrían que preparar a sus estudiantes para, no sólo acceder a la información, sino también saber “crear” conocimiento, ensayar opciones de resolución a situaciones problemáticas, modelizar y proyectar escenarios divergentes, posibles, basados en la información que el acceso a la virtualidad puede facilitar? ¿Deberían sostenerse prácticas de enseñanza que posibiliten aprender a seleccionar, valorar, criticar, desechar y utilizar adecuadamente la información a la que se tiene acceso?

- El paréntesis forzado y la búsqueda de soluciones de emergencia nos dan una oportunidad para construir otra institución escolar, con otros formatos, otros marcos espaciales y temporales, otros recursos comunicativos, etc.

¿Qué características debiera tener esa otra institución escolar? ¿El problema es de los recursos con los que se cuenta? ¿Cuáles serían sus principales desafíos?

- Suponemos que el problema no es de medios. No se trataría solamente de incorporar otros recursos, esos que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Es difícil sostener que los problemas del sistema escolar se deben sólo a un problema de financiamiento que, si bien existe, no lo explica todo.

¿Cuáles son las deudas que el sistema tiene con el desarrollo de una sociedad más igualitaria y democrática? ¿Es la escuela como institución la que tendría que transformarse para responder a un mundo que vive transformaciones profundas y aceleradas en todas sus dimensiones?

- Entendemos que la suspensión de realidad (Arata, 2020) producida por el cierre de las instituciones ofrece una oportunidad para pensar otra institución educativa, pero hasta ciertos límites. La que fue profundamente alterada y paralizada es la escuela como objetividad (tiempos, espacios, reglamentos, etc.), pero las instituciones escolares, como todas las instituciones, no son sólo cosas objetivas y materiales, sino que también existen en las mentalidades, la subjetividad, los

modos de ver, de valorar, de actuar, etc., interiorizados por los agentes sociales. La escuela está viva y despierta en el interior de los actores escolares, no sólo de los maestros y los funcionarios, sino también de los estudiantes y los padres de familia, quienes por inercia están orientados a revivir la escuela. La pandemia ofrecería sólo una oportunidad relativa para la transformación radical de las instituciones escolares. Pese a los daños ocasionados por la catástrofe del covid-19, nada se construye sobre el vacío.

¿La escuela como materialidad, es decir como conjunto de reglas y recursos se encuentra vaciada?

- Uno de los retos más importantes de los profesionales de la educación debería centrarse, sin lugar a dudas, en el estudio de la relación que los estudiantes establecen con las TIC, sus vínculos curriculares y abordajes complejos, dinámicos y evolutivos que atraviesan su uso actual. De acuerdo al estudio realizado, pensamos que este fortalecimiento debería sustentarse en la reivindicación de la especificidad del trabajo docente como responsable de la selección y transmisión de elementos fundamentales del legado cultural de una profesión que tiene mucho de artesanal y que no se parece a ninguna otra; del desarrollo de nuevas y desafiantes propuestas de formación que pongan en diálogo y tensen los saberes aprendidos con las nuevas problemáticas pedagógicas contemporáneas. Es necesario conocer y comprender en profundidad cómo las utilizan, para qué y con qué frecuencia lo hacen, así como la importancia que tienen en su vida cotidiana.

¿Por qué es importante la defensa de la escuela como espacio público?

¿Las nuevas problemáticas pedagógicas contemporáneas deberían sumergirse en otras lecturas, en la búsqueda de otros enfoques, en la generación de perplejidades que inviten a revisar nuestros saberes aprendidos sin descalificarlos; y la generación de condiciones laborales y materiales adecuadas para desplegarlas?

¿Cómo estas tecnologías mediatizan las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus pares y adultos (padres, madres, docentes, etc.)?

- En este sentido, los docentes deberíamos propiciar una educación acorde con los nuevos problemas sociales, culturales, ideológicos que constituyen nuestro tiempo. Recuperar palabras, vivencias, experiencias, metáforas y narrativas que fortalezcan la memoria institucional colectiva y que produzca aprendizajes comunitarios para comprender este tiempo de crisis sanitaria mundial. La historia de la educación argentina y latinoamericana está sembrada de experiencias y proyectos en los que palpitan antecedentes para dotar de densidad histórica a una nueva narrativa democratizadora e incluyente. Hacer archivo de esta experiencia será vital para darle tratamiento a la multiplicidad de traumas que dejará esta pandemia. Preservar la memoria de todos los tiempos, pero especialmente de los tiempos difíciles. Hablamos de memoria entendida como lazo social que se construye en un contexto de convivencia en el que coexisten, bajo una diversidad de configuraciones desiguales, objetos textuales, audiovisuales y sonoros.

¿Cuál es la responsabilidad del Estado en esta coyuntura? ¿Las políticas públicas surgen desde la convergencia?

¿Nos encontramos frente a un cambio de paradigma?

¿Se deben revisar los alcances epistemológicos a nuevos saberes, nuevas prácticas y otros formatos de análisis que impliquen nuevas propuestas didácticas, introduciendo no sólo las herramientas tecnológicas necesarias, sino también las discursivas, que habiliten la palabra de todos los actores educativos que vivieron este tiempo inédito?

- En definitiva, sea cual sea la metodología de aplicación de las TIC al aula, debería prevalecer en todo caso una formación que permita: alfabetización digital, competencia digital y educación integral.

- Dentro del contexto social, los estudiantes mantienen una estrecha relación con las tecnologías de la información y la comunicación debido a que se han convertido en una poderosa herramienta que les facilita información, comunicación y potenciaría el desarrollo de habilidades y nuevas formas de construcción del conocimiento.
- Con respecto al alumnado y las TIC podemos advertir que en nuestra sociedad los niños y niñas asumen con total normalidad la presencia de las tecnologías sociales. Conviven con ellas y las adoptan sin dificultad para su uso cotidiano.
- De esta manera, el uso de recursos tecnológicos en la enseñanza primaria no sólo despertaría el interés por aprender en los estudiantes, también los prepararía para incorporarse en la sociedad en la que viven, cada día más tecnificada.

Nuestro intento, desde un aporte teórico vasto y actual, fue conocer algunos de los aspectos de la educación híbrida con estudiantes de Nivel Primario, describiendo episodios o situaciones sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza de los niños y niñas de nuestras escuelas. Precisamente la escuela como espacio de lo público debe garantizar la formación de las nuevas generaciones y, como imperativo de la hora, debería incluir y garantizar la alfabetización digital en espacios híbridos desde la primera infancia.

Esta convicción respalda y reafirma la solidez de nuestra propuesta en realizar una mirada crítica sobre algunas prácticas de enseñanza, indagando desde una aproximación teórica la posibilidad cierta de repensar algunos de sus procesos en espacios híbridos de Nivel Primario. Escenarios que naturalmente incluyen a las TIC. Es nuestro desafío repensar y desandar caminos ya recorridos, con una saludable apertura a transitar nuevos senderos posibles y claramente motivadores en el campo de la investigación educativa. Intuimos que los mismos deberían incluir mayor indagación, entrevistas, estudios de casos, y todo tipo de herramientas que permitan construir mayor conocimiento pedagógico sobre una pandemia mundial que hackeó el tiempo y el espacio (Ozollo, F.; Papparini, C., 2020) a toda la humanidad.

Resulta clave partir de la posibilidad de plantearnos diferentes escenarios para el tiempo que sigue. No existen seguridades en cuanto al rostro que asumirá la dinámica del llamado “día después de la pandemia” o si estaremos un muy extenso tiempo “aprendiendo a convivir con nuevas pandemias”. No sabemos si esa misma realidad educativa, con las acostumbradas rutinas

estabilizadas, con un retorno a la actividad que ya conocíamos, será posible; no sólo por las condiciones sociales que quedarán como consecuencias inevitables de la emergencia, sino por la posibilidad de nuevos rebrotes de este virus o de otros que surjan y pudieren expandirse.

Con la perspectiva del regreso a los establecimientos, también nos interrogamos en torno a la nueva institucionalidad que asumirán las escuelas tras el proceso forzoso por el que han pasado.

Esa diversidad se daría no sólo por las huellas previas de las culturas institucionales, sino también por las decisiones que vayan tomando en relación con su organización y al papel que posiblemente continuarán jugando las tecnologías digitales en los procesos de sus prácticas de enseñanza en espacios híbridos junto a estudiantes de Nivel Primario.

## **CONSIDERACIONES FINALES**



*“Nunca fui consciente de cualquier otra opción que no fuera la de cuestionar todo”.*

(Chomsky, 2017)

En este camino de investigación emprendido consideramos que el tiempo inédito que acontece, cargado de incertidumbres y riesgos, interpela también nuestras prácticas habituales. El proceso acelerado de la virtualización de la educación y su devenir nos impulsó a analizar diferentes alternativas de abordajes pedagógicos propios de este tiempo. Nos propusimos conocer algunas prácticas de enseñanza en espacios híbridos con estudiantes de escolaridad primaria, analizar transformaciones pedagógicas y didácticas que las mismas producirían y construir hipótesis sobre las mismas.

Reiteramos que nuestro estudio es el resultado de una reflexión emergente y situada en contextos socio-económico-culturales actuales de impredecible y generalizable crisis. Reconocemos que el aspecto educacional se encuentra inserto en esta realidad, siendo motivo de nuestra descripción y análisis, fruto de una constante interpelación.

Compartimos la necesidad de un Estado que debería interrogarse más profundamente por aquellos aspectos vinculados al lugar que ocupa la tecnología en el modelo de desarrollo de una nación, así como sobre su influencia en las características de la vida ciudadana en democracia.

Consideramos que la redistribución de la palabra y del poder que la misma otorga se producen cuando las regularidades del sistema educativo conocido pierden su fortaleza y todo está puesto en cuestión: ahí se vuelve posible revisar muchas de las ideas, prácticas y rutinas establecidas. Es allí donde se habilita una resignificación del papel de los actores tradicionales, así como una particular consideración sobre el protagonismo que asumen otros nuevos que en este tiempo han ganado un espacio particular, como es el caso de las empresas tecnológicas proveedoras de conectividad.

Entre luces y sombras recorrimos este tiempo de excepción, tomando a la pandemia y a sus prácticas educativas digitales como excusa para hacer pedagogía, para intentar problematizarlas. No es momento de hacer balances ni proyecciones, sólo de hacernos preguntas

y formular algunas hipótesis. También nos encontramos atravesando la emergencia con las herramientas que disponemos. Nuestro humilde intento fue el de reflexionar juntos sobre una etapa que condiciona todas nuestras acciones y que, sin dudas, marcará nuestras vidas para siempre.

Finalizamos este trabajo uniéndonos nuevamente al pensamiento de Noam Chomsky junto a quien comenzamos este recorrido. Sabemos que el ejercicio que nos propone implica cuestionarnos siempre. En este caso la invitación es a pensar en las características de la escuela emergente de esta crisis sanitaria mundial y a sus prácticas de enseñanza junto a niños de escolaridad primaria, dejando de lado el solucionismo tecnológico como así también la nostalgia de una modernidad idealizada.

Hoy suponemos que los procesos de enseñanza en espacios híbridos serían una alternativa válida frente a la coyuntura. También tenemos presente la necesidad de instalar el debate por aquella escuela capaz de explorar las mixturas, las infinitas combinaciones, los diferentes modos de ensamble de diversas tecnologías y actores en un proceso que tendría como finalidad y sentido la transmisión intergeneracional de un legado cultural considerado fundamental para la construcción de una sociedad más justa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abero, L.; Berardi, L. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo, Uruguay: Contexto S.R.L.
- Acevedo, I.; Castro, E.; Fernández, R.; Flores, I., Pérez-Alfaro, M.; Zoido, P. (2020). *Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. Forthcoming.
- Acosta-Silva, D. (enero-junio de 2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. (C. d. Juventud, Ed.) *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489.
- Adés, J.; Lejoyeux, M. (2003). *Las nuevas adicciones: Internet, juego, deporte, compras, trabajo, dinero*. Barcelona: Kairós.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. (G. Kadelbach, Ed.) Madrid, España: Morata.
- Aguerrevere, G.; Amaral, N.; Bentana, C. y Rucci, G. (2020). *Desarrollo de habilidades para el mercado laboral en el contexto de la COVID-19*. Obtenido de <http://webcarol.antaes-e.com/publicaciones-y-lecturas-seleccionadas-boletin-20/>
- Aguilera-Ruiz, C.; Manzano- León, A.; Martínez Moreno, I.; Lozano-Segura, María del Carmen; Casiano Yanicelli, C. (2017). El modelo flipped classroom. (A. y. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y educativa de la Infancia, Ed.) *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1, 2017).
- Aleu, M. . (2017). *El trabajo docente y el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes como una cuestión institucional*. En: *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Nicastro, S. Rosario: Homo Sapiens.
- Alexander, J. (1988). *Action and its Environments*. Nueva York: Columbia University Press.
- Ali, A.; Ganuza, J. (1997). *Internet en la educación*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Alliaud, A.; Antelo, E.; Narodowski, M.; Báez, L.; Beech, J.; Brailovsky, N.; Wisniacki, F.; Passarotto, A. (2018). Capítulo 1: El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de futuros docentes. En D. Brailovsky, *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Alonso, L. E. (1988). Entre el pragmatismo y el pansemiologismo: Notas sobre los usos (y abusos) del enfoque cualitativo en sociología. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 157-168.

- Alonso, P. (2005). Calidad en investigación (2° parte). Aproximación metodológica a las actividades de investigación. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, 33.
- Alva de la Selva, R. (junio-abril de 2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el Siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285.
- Ander Egg, E. (2011). *Métodos y técnicas de investigación social. Cómo organizar el trabajo de investigación*. Buenos Aires: Lumen.
- Arata, N. (2020). *La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas*. En: Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D., *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina: UNIPE. Editorial Universitaria.
- Área- Moreira, M. . (2001). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée.
- Área- Moreira, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE*, 11(1), 3-25.
- Área- Moreira, M. (2010). *El proceso de investigación y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos*. Universidad de La Laguna. Tenerife. España: Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa.
- Argentina.gob.ar. (12 de febrero de 2021). *Consejo federal de Educación*. Recuperado el abril de 4 de 2021, de El Consejo federal de Educación estableció cómo será el regreso a las aulas: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-consejo-federal-de-educacion-establecio-como-sera-el-regreso-las-clases-presenciales-en>
- Avanzini, W. (2020). *Emancipación supone identidad. Aportes desde el pensamiento de Paul Ricoeur*. En: *Revista El Cardo* (Vol. 16). Entre Ríos: Universidad Nacional.
- Azzerboni, D.; Harf, R. (2017). *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bachelard, G. (2017). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Banco Mundial. (17 de marzo de 2021). *Grupo Banco Mundial*. Recuperado el 23 de marzo de 2021, de Se debe actuar de inmediato para hacer frente a la enorme crisis educativa en América Latina y el Caribe: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>,
- Banco Mundial. (17 de junio de 2021). *Se debe actuar de inmediato para hacer frente a la enorme crisis educativa en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 18 de junio de 2021, de <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>

- Barbero, M. (2002). *La educación desde la comunicación. Parte III. Buenos Aires. Paidós*. Recuperado el 21 de Febrero de 2021, de [www.eduteka.org](http://www.eduteka.org)
- Basabe y Cols. (2008). *La enseñanza en el saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquest.
- Bautista García, Y.; Zúñiga Rodríguez, M. (2021). La práctica docente mediada por las tecnologías de la información y comunicación. Retos y experiencias en educación básica. *Conrado*, 17(79), 81-88.
- Berenguer Albadalejo, C. (2016). *XIV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. Universitat de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación*. Obtenido de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/59358/1/XIV-Jornades-Redes-ICE\\_108.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/59358/1/XIV-Jornades-Redes-ICE_108.pdf)
- Berger, P. y Luckman, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bergmann, J.; Sams, A. (mayo de 2014). *Dale vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. Recuperado el 25 de enero de 2020, de [https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2014/05/156140\\_Dale-la-vuelta-a-tu-clase.pdf](https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2014/05/156140_Dale-la-vuelta-a-tu-clase.pdf)
- BID. (10 de junio de 2021). *El autoaprendizaje va de la mano con el docente. Hoy somos 24/7*. Obtenido de <https://blogs.iadb.org/educacion/es/>
- BID, B. I. (2021). *De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. Cuadernillo 2. Hablemos de Política Educativa*. Obtenido de [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe 2 De la educación a distancia a la híbrida 4 elementos clave para hacerla realidad.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-en-América-Latina-y-el-Caribe-2-De-la-educación-a-distancia-a-la-híbrida-4-elementos-clave-para-hacerla-realidad.pdf)
- Bilinkis, S. (2020). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=dwklDcan2Wo>.
- Blasco, A.; Lorenzo, J; Sarsa Garrido, J. (2016). *La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo*. Recuperado el 14 de junio de 2020, de <https://roderic.uv.es/handle/10550/57153>
- Bloom, B.; Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green.
- Boletín Oficial de la República Argentina. (19 de marzo de 2020). *ASLAMIAMIENTO SOCIAL PREVENTIVO Y OBLIGATORIO. DECNU-2020-297-APN-PTE - Disposiciones*. Recuperado el 21 de marzo de 2020, de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

- Boletín Oficial de la República Argentina. (15 de marzo de 2020). *MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Resolución 108/2020*. Recuperado el 27 de abril de 2020, de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>
- Bonetti, O. y Pisano, M. . (2015). *La psicopedagogía: puente de encuentro entre salud y educación*. Córdoba: EDUCC - editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Bonetti, O.; Pisano, M. . (2015). *La psicopedagogía: puente de encuentro entre salud y educación*. Córdoba: EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Bortnik, S. (2020). *Guía para la crianza en un mundo digital*. Buenos Aires: SigloXXI Editores.
- Bos, M., Minoja, L.; Dalaison, W. (2020). *Estrategias de reapertura de escuelas durante COVID-19*. Inter-American Development Bank.
- Bos, M., Viteri, A. y Zoido, P. (2019). Nota PISA#18:PISA 2018 en América Latina: ¿Cómo nos fue en lectura? *Inter-American Development Bank*.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.; Passeron, J. (2004). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L. (1995). *Por una antropología reflexiva. Respuestas*. México: Grijalbo.
- Brailovsky, D. (2019). En defensa de los afectos. Sobre el discurso de las emociones en la escena escolar contemporánea. *Deceducando. Edición Digital*(6 ).
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Buendía Eisman, L.; González González, L.; Pozo Llorente, T. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid. España: La Muralla.
- Burbules, N. ; Callister, Th. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Cap. 3: Hipertexto: el conocimiento en la encrucijada*. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v6n2/v6n2a9.pdf>
- Cabello, R.; Moyano, R. (2003). *TIC y educación. Competencias Tecnológicas y capacitación para la apropiación de las tecnologías*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- Cabero, J. (2003). *Replanteando la tecnología educativa*. Obtenido de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=21&articulo=21-2003-04>
- Cabero-Almenara, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. (U. N. Sevilla, Ed.) *Revista internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 1-15.

- Castañeda, L.; Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy. España: Marfil.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. Volumen I*. Madrid. España.: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2001). *Internet y la Sociedad Red*. Recuperado el 22 de febrero de 2021, de <https://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/106.pdf>
- Castells, M. (2002). *La galaxia internet*. Barcelona. España: Plaza y Janés.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid. España: Alianza Editorial.
- Castells, M. (11 de diciembre de 2020). *Hay que superar esta crisis sin abandonar las políticas progresistas*. Recuperado el 12 de febrero de 2021, de <https://www.youtube.com/watch?v=7j7lGaMKS90>
- Ceibal, F. (2021). Obtenido de <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>
- CEPAL. (2019). *Comisión Económica para América Latina*. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/temas/covid-19>
- Cerezo, P. (2017). *La generación Z y la información*. Obtenido de [http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos\\_7.\\_la\\_generacion\\_z\\_y\\_la\\_informacion.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos_7._la_generacion_z_y_la_informacion.pdf)
- Chomsky, N. (2014). Obtenido de [https://twitter.com/noamchomsky\\_es/status/481180281655668736?lang=es](https://twitter.com/noamchomsky_es/status/481180281655668736?lang=es)
- Chomsky, N. (2017). Obtenido de <https://bosque-negro-de-libros.tumblr.com/post/168359983706/nunca-fui-consciente-de-cualquier-otra-opci%C3%B3n-que>
- Colls, C. (2005). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por la tecnología de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Electrónica sinéctica*(25), 1 - 24.
- Colls, C., Mauri, T., Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.*, 10.
- Concilio Vaticano, I. (28 de octubre de 1965). *Declaración Gravissimum Educationis sobre la Educación Cristiana. Documento. La Educación Católica*. Obtenido de [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimumeducationis\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimumeducationis_sp.html)
- Cornu, L. (2008). *Lugares y formas de lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps). Educar, posiciones acerca de lo común, Seminario del CEM*. Buenos Aires: Editorial del Estante.

- Covarrubias, A. (enero-junio de 2017). Hermenéutica de la recuperación según Paul Ricoeur y Bernard Lonergan. *Revista Signos Filosóficos*, XIX(37), 38-65.
- Creswell, J. (1994). *Research Design. Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Londres: Sage Publications.
- CSSE . (24 de junio de 2021). *Center for Systems Science and Engineering*. Recuperado el 24 de junio de 2021, de Covid-19 Data Repository at Johns Hopkins University: <https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19>
- Deandaluce Seguro, I. ; Bartolomé, M. (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid. España: Narcea.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological methods: a source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago. En: *Marradi, Archenti, Piovani. Metodología de las Ciencias Sociales 2*. . Buenos Aires: Cengage Learning.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. En: *Kohlberg y Mayer (2012)*. New York: Collier.
- DGCyE. (2007). *Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Buenos Aires: Dirección Provincial de Planeamiento.
- DGCyE. (2011). *Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa La agenda actual de la investigación sobre el uso pedagógico de tecnologías de la información y comunicación. Documento de circulación interna*. Buenos Aires: Dirección Provincial de Planeamiento.
- Di Salvo, J. (2020). *OEI. Panorama Portal a la Educación*. Recuperado el 12 de junio de 2021, de Debemos reconfigurar nuestra forma de aprender y de enseñanza en la virtualidad: <https://panorama.oei.org.ar/javier-di-salvo-debemos-reconfigurar-nuestra-forma-de-aprender-y-de-ensenar-en-la-virtualidad/>
- DIALOGAS. (2020). *Desarrollo Inclusivo en América Latina: Oportunidad para Gobiernos y Actores Sociales*. Recuperado el 3 de julio de 2020, de <https://www.adelante-i.eu/dialogas>
- Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba. (2010-2020). *Diseños y Propuestas Curriculares 2011-2020*. Obtenido de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php#gsc.tab=0>
- Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba. (2016). *Los Transversales como dispositivos de Articulación de Aprendizajes en la Educación Obligatoria. Modalidades*. Obtenido



- de Desarrollo Curricular 2016: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Transversales2016.pdf>
- Diseño Curricular Jurisdiccional de Córdoba. (2010). *Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación*. Obtenido de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DCJ%20EDUCACION%20PRIMARIA%20web%208-2-11.pdf>
- Diseño Curricular Jurisdiccional. Pp 14-15. Provincia de Córdoba. (2010). *Ministerio de Educación. Secretaría de Educación*. Obtenido de [https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ\\_Primary-23-02-2018.pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_Primary-23-02-2018.pdf)
- Duart, J. ; Sangrá, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona. España: Gedisa.
- Duffy, T. ; Jonassen, D. (1992). *Constructivism and the Technology of Instruction: A conversation*. . Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dussel, I. ; Quevedo, L.A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento Básico. VI Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel, I. (7 de mayo de 2020). *Entre entender la emergencia y pensar nuevos formatos*. Recuperado el 10 de diciembre de 2020, de [https://www.youtube.com/watch?v=r\\_FGWI33K5c](https://www.youtube.com/watch?v=r_FGWI33K5c)
- Dussel, I. (23 de abril de 2020). *La clase en pantuflas. Conversatorio*. Recuperado el 23 de abril de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Dussel, I.; Ferrante, P. ; Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE. Editorial Universitaria.
- Echeverría, J. (2013). *Educación y TIC. Del uno a uno al varios varios*. Recuperado el 18 de marzo de 2020, de <https://youtube/rS4dV9KYoUU>
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Educ.ar S.E - HUAYRA. (2020). *HUAYRA* . Obtenido de <https://huayra.educar.gob.ar/> <https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/que-es-huayra/>
- Educ.ar S.E- PRIMARIA DIGITAL. (2016). *Primaria Digital*. Obtenido de <https://blogedprimaria.blogspot.com/2016/11/programa-primaria-digital.html>
- Educ.ar S.E. (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender. Escuelas, hogares y pantallas. Libro digital, PDF*. Obtenido de <https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-complejos-para-ense-nar-y-aprender-escuelas-hogare/download>
- Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Federación de Enseñanza de C.C.O.O. de Andalucía. (17 de noviembre de 2011). *Temas de Educación*. Recuperado el 21 de agosto de 2020, de Revista digital para profesionales de la enseñanza: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8726.pdf>
- Fernández Martín, F.; Javier, F.; Hinojo, L.; Aznar Díaz, I. (2003). Las actitudes de los docentes hacia la formación en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la educación. *Contextos Educativos*.
- Ferrante, P. (2020). <https://red.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/VE-bibliografico-ficha-12-Los-desafios-de-digitalizar-el-aula.pdf>. Recuperado el 18 de noviembre de 2020
- Ferraris, M. (2003). *Historia de la hermenéutica*. México: Siglo XXI.
- Finkelievich, S. . (2000). *¡Ciudadanos a la red! Los vínculos sociales en el ciberespacio*. Buenos Aires: La Crujía.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Freire, J. (2017). <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/2017/2/28/entrevista-a-juan-freire-co-fundador-de-teamlabs>.
- Freud, S. (1989). *La interpretación de los sueños*. Recuperado el 23 de marzo de 2020, de <https://psychonight.files.wordpress.com/2016/06/la-interpretacion-de-los-sueños-de-sigmund-freud1.pdf>
- Fullan, M. (7 de septiembre de 2020). *Liderar la escuela en tiempos convulsos*. Recuperado el 14 de diciembre de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=X9rXvLpXTRk>
- Fullan, M.; Quinn, J.; Drummy, M.; Gardner, M. (2020). *Education Reimagined; the Future of Learning. A collaborative position paper between New Pedagogies for Deep Learning and Microsoft Education*. Obtenido de <http://aka.ms/Hybrid Learning Paper>
- Fundación Ceibal. (2021). Obtenido de <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Salamanca. España: Sígueme.
- Galarza, D.; Pini, M. (2001). *Gestión pública, educación e informática: el caso del PRODYMES II*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa. DINIECE. Buenos Aires: Unidad de Investigaciones Educativas. Publicación.
- Gallardo, A.; Lozano, O.; De León, S. (2012). *El desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación en México. Reflexiones sobre tecnología, el hombre social y organizacional*. . Recuperado el 21 de febrero de 2021, de Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social. "Disertaciones" (en línea) 2012,5,(2),103-124: <https://www.redalyc.org/pdf/5115/511555574007.pdf>.

- Garay Castillo, M. (2010). *Percepciones Docentes Sobre el Uso Pedagógico de TICs y los Cambios en las Prácticas Pedagógicas, derivados de la Incorporación de estas Tecnologías en el Ámbito Escolar*. Obtenido de Repositorio Académico de la Universidad de Chile : <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105797>
- Garcés Giraldo, L.; Giraldo Zuluaga, C. (2014). *Virtudes intelectuales en Aristóteles para el perfeccionamiento de los actos verdaderos*. Recuperado el 13 de noviembre de 2019, de <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v15n24/v15n24a12.pdf>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 24(1), 9-32.
- García Aretio, M. (2013). *Flipped Classroom, ¿learning o EaD?* Obtenido de Contextos Universitarios Medios, 13 (9): <https://aretio.hypothes-es.org/630>
- García Barrera, A. (2013). *El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. Avances en Supervisión Educativa*. Recuperado el 4 de marzo de 2020, de <https://doi.org/10.23824/ase.v0i19.118>
- Geertz, C. (1995). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: La interpretación de las culturas*. Barcelona. España: Gedisa.
- Gobierno de Córdoba. (2020). *Unidad de Educación Digital*. Obtenido de [https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/PolCurriculares/UnidEducDig/Docs/Aprendizaje\\_invertido.pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/PolCurriculares/UnidEducDig/Docs/Aprendizaje_invertido.pdf)
- Gómez, S. (2012). *El sujeto infantil y las relaciones intersubjetivas en el contexto escolar*. Córdoba: Alción Editora.
- Gómez, S. (2014). *Pedagogía: planteos epistemológicos, perspectivas educativas y problemáticas actuales*. Córdoba: EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- González Arencibia, M. (2006). *Mundo de unos y ceros en la gerencia empresarial*. Málaga. España: Universidad de Málaga.
- Gracia Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España.*, 19, 1-8.
- Greco, M. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: Homo Sapiens.
- Grillo, O. et al. (2019). *Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Recuperado el 21 de febrero de 2021, de Edición Digital. CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Montevideo:RIAT: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191128031455/Tecnologias-digitales.pdf>

- Guaman; Villarreal; Cedeño. (2021). *Centro de Desarrollo Docente UC. Pontificia Universidad Católica de Chile*. Recuperado el 16 de octubre de 2020, de La Educación Híbrida como alternativa frente al Covid-19 en Ecuador: <https://desarrollodocente.uc.cl/2021/01/07/la-educacion-hibrida-como-alternativa-frente-al-covid-19-en-el-ecuador/>
- Gutiérrez, J. (2009). *Dinámica del grupo de discusión*. CIS, Cuadernos metodológicos n° 41. Madrid. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Habermas, J. (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona. España: Ediciones Pirámide.
- Harari, J. (2020). Obtenido de <https://www.infobae.com/america/mundo/2020/09/27/las-dos-unicas-destrezas-que-necesitaras-tener-para-el-resto-de-tu-vida-segun-yuval-noah-harari/>
- Hargreaves, A.; Ainscow, M. (2015). Detop and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, 97 (3), 42-48.
- Heidegger, M. (1969). *Ser y tiempo*. Obtenido de <https://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Heidegger,%20Martin/Heidegger%20-%20Ser%20y%20tiempo.pdf>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hidalgo, M. (2018). *El empleo del futuro. Un análisis del impacto de las nuevas tecnologías en el mercado laboral*. Barcelona. España: Ediciones Deusto.
- Hirigoyen, M. (2008). *Las nuevas soledades. El reto de las relaciones personales en el mundo de hoy*. Barcelona. España: Paidós.
- Horn, M.; Staker, H. (2017). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. Obtenido de <https://www.wiley.com/en-us/Blended%3A+Using+Disruptive+Innovation+to+Improve+Schools-p-9781119413295>
- Husserl, E. (1969). *Lógica formal y trascendental*. Países Bajos: Springer Netherlands.
- Infobae. (12 de febrero de 2021). *Casi todo el país volverá a clases bajo una modalidad "combinada": cómo se organizará el ciclo lectivo*. Recuperado el 23 de abril de 2021, de <https://www.infobae.com/educacion/2021/02/12/casi-todo-el-pais-volvera-a-clases-bajo-una-modalidad-combinada-como-se-organizara-el-ciclo-lectivo/>,
- Jara Valdivia, I. (2008). *Las políticas de tecnologías para escuela en América Latina y el mundo: visiones y lecciones. Colección Documentos de Proyectos*. Santiago de Chile: CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe).
- Jara, I.; Ochoa, J.; Rosende, A. (2020). *Informe educación a distancia en América Latina y el Caribe. Documento interno del Banco Interamericano de Desarrollo*.

- Jordan-Lluch, C.; Pérez Peñalver, M.; Sanabria-Codesal, E. (2014). Investigación del impacto en un aula de matemática al utilizar flip education. *Pensamiento Matemático*, 4 (2), 9-22.
- Joyanes, L. (1997). *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Madrid. España: Mc Graw Hill.
- Kohlberg, L. y Mayer, R. (septiembre de 2012). El desarrollo del educando como finalidad de la educación. *Postconvencionales*, 5-6, 118-162.
- Laino, D. (2012). *Una psicopedagogía crítica y situada en América Latina*. Obtenido de [http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico9/9\\_2LainoPsicopedagogia.pdf](http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico9/9_2LainoPsicopedagogia.pdf)
- Landau, M. (2001). Las tecnologías de la información y la comunicación. Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo. *Unidad de Investigaciones Educativas. DINIECE*.
- Landau, M.; Serra, J.; Grrustchesky, M. (2007). Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)*.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). *Argentina.gov.ar. Ministerio de Educación* . Obtenido de <https://www.argentina.gov.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>
- Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870. (diciembre de 2010). *Córdoba.gov.ar. Ministerio de Educación*. Obtenido de <https://www.cba.gov.ar/ley-de-educacion-provincial-educacion/>
- Litwin, E. (2005). *Tecnología Educativa. Política, Historias, Propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lugo, M. & Kelly, V. (2010). *Tecnología en educación: ¿Políticas para la innovación?* UNESCO. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE .
- Lugo, M. (2011). *La matriz TIC. Una herramienta para planificar las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas*. UNESCO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. 1° Edición.
- Maldonado-Torres, N. (julio-diciembre de 2008). La descolonización y el giro des-colonial. (U. C. Cundinamarca, Ed.) *Tabula Rasa info@revistatabularasa.org*(9), 61-72.
- Margalef García, L.; Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. (P. U. Valparaíso, Ed.) *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*(47), 13-31.
- Martínez Vidal, R.; Montero, Y.; Pedrosa, M.; Matín, E. (2006). La capacitación docente en informática y su transferencia al aula: un estudio en la Provincia de Buenos Aires. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 N° 2.

Mendizábal, N.;. (2006). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. En: *Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona. España: Gedisa.

MESACTS. (2020). *Mesa Regional de Cooperación Técnica Sobre Competencias Transversales y Socioemocionales*. Recuperado el 14 de junio de 2020, de Documento de orientaciones para la formulación y aplicación de políticas públicas en el área de las CSE en el marco de la pandemia COVID-19: <https://www.mesacts.com/>

Ministerio de Educación de Córdoba. (2020). *Memo 7-2020*. Obtenido de [https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/06/Memo07-2020\\_Secr\\_de\\_Educacion.pdf](https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/06/Memo07-2020_Secr_de_Educacion.pdf)

Ministerio de Educación de Córdoba. (2020). *Memo Sec. Educ. 11-2020*. Obtenido de [https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/11/MEMO\\_Sec\\_Educ\\_11-2020.pdf](https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/11/MEMO_Sec_Educ_11-2020.pdf)

Ministerio de Educación de Córdoba. (2020). *Memo. Sec. Educ. 8-2020*. Obtenido de [https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/09/Resol\\_MinEduc\\_343-2020.pdf](https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/09/Resol_MinEduc_343-2020.pdf)

Ministerio de Educación de Córdoba. (2020). *Res. Min. 159-2020*. Obtenido de [https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Res\\_Min\\_159\\_2020.pdf](https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Res_Min_159_2020.pdf)

Ministerio de Educación de Córdoba. (2020). *Res. Min. 558-20*. Obtenido de [https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/11/Res\\_Min\\_558-20.pdf](https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/11/Res_Min_558-20.pdf)

Ministerio de Educación de Córdoba. (2020). *Res. Min. Educ. 343-2020*. Obtenido de [https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/10/ResMinisterial\\_381-20.pdf](https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/10/ResMinisterial_381-20.pdf)

Ministerio de Educación de Córdoba. (2020). *Res. Sec. Educ. 125-2020*. Obtenido de [https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/11/Res\\_Sec\\_Educ\\_125-2020.pdf](https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/11/Res_Sec_Educ_125-2020.pdf)

Ministerio de Educación de Córdoba. (2021). *Memo Sec. Ed. 2021*. Obtenido de [https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/03/Memo\\_SecEduc\\_04-2021.pdf](https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/03/Memo_SecEduc_04-2021.pdf)

Ministerio de Educación de Córdoba. (2021). *Protocolo. Anexo I*. Obtenido de <https://educacion.cordoba.gob.ar/wp-content/uploads/sites/28/2021/03/anexo-i.pdf>

Ministerio de Educación de Córdoba. (2021). *Res. Min. 96-2021*. Obtenido de [https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/PolCurriculares/UnidEducDig/Docs/Aprendizaje\\_invertido.pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/PolCurriculares/UnidEducDig/Docs/Aprendizaje_invertido.pdf)

Ministerio de Educación de la Nación- PROMSE. (2006). *Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo*. Obtenido de <https://es.slideshare.net/abocc/presentacin-programa-promse-2008-presentation>

Ministerio de Educación de la Nación-PROMEDU. (2009). *Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa*. Obtenido de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001666.pdf>

- Ministerio de Educación de la Nación-PROMER. (2015). *Programa de Mejoramiento de la Educación Rural*. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/transparencia/programas-proyectos/promer-ii>
- Morgade, G. (2020). *La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del "cuidado" como categoría y eje de las políticas*. En: *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Dussel, I; Ferrante, P.; Pulfer, D. (Comps). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE. Universidad Pedagógica.
- Murillo, J.; Duck, C. (junio de 2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 14.
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nunez Moscoso, J. (2013). *Razonamiento abductivo: una contribución a la creación del conocimiento en educación*. Recuperado el 14 de diciembre de 2019, de <https://www.scielo.br/j/cp/a/VfBvWxfw3CsTg3pt7ZWkBhz/?format=pdf&lang=es>
- OCDE. (2021). *Resultados de pruebas PISA en la región*. Obtenido de <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2021/03/educacion-en-pandemia-un-ano-perdido-para-america-latina/>
- OIT. (5 de enero de 2021). *COVID-19 Observatorio de la OIT. 7° Edición*. Recuperado el 25 de abril de 2021, de . [https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS\\_767037/lang-es/index.htm](https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_767037/lang-es/index.htm)
- OIT. (2021). *COVID-19 Observatorio. Organización Internacional del Trabajo*. Obtenido de <https://www.cippec.org/textual/radiografia-de-la-pobreza-quienes-son-los-mas-afectados-por-la-crisis-de-la-pandemia/>
- Ozollo, F.; Papparini, C. (2020). *Pedagogizar la tecnología en tiempos de aislamiento*. Mendoza. Argentina: Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo.
- Palamidessi, M. . (2001). *La integración de las TIC en las escuelas: un estudio exploratorio. Informe de Investigación*. Buenos Aires: DINIECE.
- Palamidessi, M. (2006). *Las escuelas y las tecnologías en el torbellino del nuevo siglo. Cap 1: La escuela en la sociedad de redesB*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Papa Francisco. (2020). *Encíclica Fratelli Tutti*. Obtenido de [http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papafrancesco\\_20201003\\_enciclica-fratelli-tutti.html](http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papafrancesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html)
- Pérez, F. (2001). Adicciones a Internet. *Infocop. Colegio Oficial de Psicólogos*(11,29).

- Piaget, J. (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Madrid. España: Cátedra.
- Piaget, J. (2016). *Psicología y pedagogía*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson Educación.
- Piñuel Raigada, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. (U. C. IV, Ed.) *Estudios de Sociolingüística, 3 (1)*, 1-42.
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IIPE - UNESCO.
- Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales*. México: SM Ediciones.
- Presidencia de la Nación, Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), Ministerio de Educación de la Nación-CONECTAR IGUALDAD. (2010). *Conectar Igualdad*. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/transparencia/programas-proyectos/promer-ii>
- Puentedura, R.; Churches, A.; Schrock, K. (2008). *La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones*. Recuperado el 14 de diciembre de 2020, de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomCuadro.pdf>
- Puiggros, A. (2020). *Encuesta Covid'19*. Obtenido de Unicef: [www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-Informe Educacion.pdf](http://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-Informe-Educacion.pdf)
- Puigróss, A. (septiembre de 2020). *Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latian: el caso de Argentina*. Recuperado el 30 de noviembre de 2020, de <https://www.maestromasmaestro.com.ar/wp-content/uploads/2020/09/Balance-del-estado-de-la-educacio%CC%81n...Puiggros-1.pdf>
- Quiroga Álvarez, A. (28 de junio de 2018). *"La célula" a través de Flipped Classroom para Biología y Geología de 1° de Bachillerato*. Recuperado el 19 de octubre de 2020, de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6925/QUIROGA%20ALVAREZ%2C%20ALDARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona. España: Laerte.
- Reale, G.; Antiseri, D. (2010). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Madrid. España: Herder.
- Resolución CFE 366-20. (1 de septiembre de 2020). *Consejo Federal de Educación*. Obtenido de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_366\\_if-2020-57962200-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_366_if-2020-57962200-apn-sgcfeme.pdf)
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores.



- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rivas- Natareno, V. (2020). El aula invertida. Una estrategia educativa en el modelo híbrido. *Revista Guatemalteca de Educación superior*, 3 (2), 136-145.
- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción. ¿Cómo educar en la pandemia?*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Rivoir, A. (2019). *Tecnologías digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Montevideo. Uruguay: CLACSO Ediciones.
- Rivoir, A.; Morales, Ma. J. . (2019). *Tecnologías digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191128031455/Tecnologias-digitales.pdf>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Illera, J. (2005). *El aprendizaje virtual: Enseñar y Aprender en la era digital*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rojas Soriano, R. (2015). *Aspectos teóricos sobre el proceso de formación de investigadores sociales*. En: *Aber, L.; Berardi, L.; et al. Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo. Uruguay: Contexto S.R.L.
- Román, M.; Cardemil, C.; Carrasco, A. (2011). Enfoque y Metodología para evaluar la Calidad del Proceso Pedagógico que incorpora TIC en el aula. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 4(2:62).
- Roudinesco, E. (2013). *La familia en desorden*. Buenos Aires. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ruíz Olabuénaga, J. (2012). *Historias de vida. En: Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao. España: Universidad de Deusto.
- Ruíz Olabuénaga, J.; Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. . Bilbao. España: Universidad de Deusto.
- Ruíz, F. (2016). TIC en educación infantil: una propuesta formativa en la asignatura didáctica de las matemáticas basada en el uso de la tecnología. *Revista DIM*, 33, 1-18.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires. Argentina: Lumen.
- Sal Paz, J. (2010). Notas sobre las tecnologías de la Información y Comunicación. *Sociedad y discurso*(17), 44-72.
- Sandel, M. (2021). <https://www.bbc.com/mundo/noticial-55825871>.

- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Scolari, C. (15 de febrero de 2015). *Hipermediaciones*. Obtenido de Ecología de los medios, entornos, evoluciones e interpretaciones: <https://hipermediaciones.com/2015/02/12/ecologia-de-los-medios/>
- Snell, N. (1995). *Internet ¿qué hay que saber?* Madrid: Sams Publishing.
- Souto, M. (1993). *El acto pedagógico desde lo social, lo psíquico y lo instrumental*. En: Souto, M. "Hacia una didáctica de lo grupal". Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila.
- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba-UED. (2018). *Unidad de Educación Digital*. Obtenido de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/PolCurriculares/UnidEducDig/UnidadEducDigital.php>
- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba. (2018). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela*. Recuperado el 12 de febrero de 2020, de [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/TIC/2018/TIC\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/TIC/2018/TIC_en_la_escuela.pdf)
- Tabarez Quirós, J.; Correa Vélez, S. (mayo de 2014). Tecnología y sociedad: una aproximación a los estudios sociales de la tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 9(26), 129-144.
- Tapscott, D. (1997). *Creciendo en un entorno digital*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Tenti Fanfani, E. (1993). *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidad de la sociedad*. Buenos Aires: UNICEF - Losada.
- Terigi, F. (2020). *La pedagogía que vendrá*. Recuperado el 14 de noviembre de 2020, de Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: [https://www.youtube.com/watch?v=oajX8Ns38\\_M&ab\\_channel=LaPedagog%C3%ADaqueVendr%C3%A1](https://www.youtube.com/watch?v=oajX8Ns38_M&ab_channel=LaPedagog%C3%ADaqueVendr%C3%A1)
- Tovar Romero, S. (17 de noviembre de 2020). *Instituto de Estudios Socio-Históricos Fray Alonso de Zamora. Universidad de Santo Tomás. Colombia*. Recuperado el 19 de abril de 2021, de <https://ieshfaz.usta.edu.co/index.php/noticias-eventos/191-pandemia-y-espacio-tiempo-humano>
- Trejo, R. (1996). *La nueva alfombra mágica. Usos y mitos de Internet, la red de redes*. Madrid: Paidós.
- Tyack, D. ; Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (2020). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado el 18 de agosto de 2020, de Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a

- distancia: <https://es.unesco.org/news/surgen-alarmanes-brechas-digitales-aprendizaje-distancia>
- UNICEF. (2020). *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Recuperado el 18 de noviembre de 2020, de Los niños no pueden seguir sin ir a la escuela: <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/los-niños-no-pueden-seguir-sin-ir-la-escuela-afirma-unicef>
- UNICEF. (2020). *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Obtenido de Unicef responde a la pandemia del Covid-19 en Argentina: <https://www.unicef.org/argentina/unicef-responde-la-pandemia-del-covid-19-en-argentina>
- UNICEF. (2020). *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Obtenido de Sistema de la Integración Centroamericana, Coordinación Educativa y Cultural. SICA.
- UNICEF. (abril de 2020). *Encuesta de percepción y actitudes de la población. El impacto de la pandemia Covid-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes*. Obtenido de <https://www.unicef.org/argentina/media/8646/file/tapa.pdf>
- UNICEF. (2020). *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Obtenido de Encuesta de percepción y actitudes de la población. El Impacto de la pandemia de Covid-19 en las familias con niños, niñas y adolescentes: <https://www.unicef.org/argentina/media/8646/file/tapa.pdf>
- UNICEF. (2021). *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Recuperado el 25 de marzo de 2021, de Posición frente al regreso de clases presenciales en el marco de Covid-19: <https://www.unicef.org/argentina/articulos/posicion-frente-al-regreso-de-clases-presenciales-en-2021>
- Vacchieri, A. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Argentina*. Obtenido de <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1746/politicas-tic-sistemas-educativos-america-latina-caso-argentina>
- Vaisencher Asallas, A. (agosto de 2018). *El docente como facilitador del aprendizaje*. Recuperado el 25 de enero de 2021, de [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=691&id\\_articulo=14507](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=691&id_articulo=14507)
- Valdivieso Guerrero, T. (2010). *Uso de TIC en la práctica docente de los maestros de la educación básica y bachillerato de la ciudad de Loja*. Loja. Ecuador: Centro de Educación y Psicología. Universidad Técnica Particular de Loja.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Vittadini, N. (1995). *Las nuevas tecnologías de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Wasserman; Quint; Norris; Carr. (November de 2017). El modelo Flipped Classroom. International Journal of Developmental and Educational Psychology. *INFAD de psicología*, 4 (1)(261).

Weimer, M. (2013). *Learned-Centered Teaching: Five keys change to practice*. San Francisco. Estados Unidos : Jossey- Bass.

Wirth, U. (s.f.). *El razonamiento abductivo en la interpretación según Pierce y Davidson*. Recuperado el 14 de diciembre de 2019, de <https://www.unav.es/gep/AN/Wirth.html>

## **ANEXO I**

## **ALGUNAS VOCES DE ACTORES EDUCATIVOS INSTITUCIONALES EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

Incluimos la narrativa de la Supervisora de Zona de Nivel Primario de escuelas públicas de gestión privada Profesora Claudia R., a quien se le pidió su consideración sobre las fragilidades y oportunidades en lo referente a su tarea específica durante el año vivido.

*“Hoy es un tiempo que comienza a tener más certidumbres. Con la complejidad propia de cada año a la que se le suma la propia referida a la pandemia. Tengo a mi cargo tareas de acompañamiento, asesoramiento, evaluación y control del avance de las políticas públicas educativas en 39 escuelas de la zona este de Córdoba Capital y Gran Córdoba. La vacunación del colectivo docente junto a la presencialidad son acciones muy esperanzadoras para los tiempos que vivimos. Cumpló mis tareas específicas desde la virtualidad. Hace más de un año que no visito ninguna escuela. Indudablemente no es lo mismo pisar el territorio que reconocerlo en el relato de los directivos. Siempre he cumplido mi rol de acompañante y asesora pedagógica a través de visitas a las aulas, contacto con el personal docente, reuniones de socialización del conocimiento, trabajo en pequeños grupos de directivos con problemática variada. Durante los años 2018 y 2019 trabajamos muy profundamente con la didáctica de las Matemáticas y los diversos modos de planificar su enseñanza. Fue uno de los ejes que nos propusimos como equipo frente a los desafíos presentados en las pruebas Aprender. La Dirección llamó a especialistas en Didáctica de Nivel Superior, trabajamos en comunidades de aprendizaje por pequeños grupos, directivos de los tres niveles de enseñanza que gestiona DGIPE (Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza) junto a docentes referentes de I y II Ciclo, Capital e Interior... experiencia de las buenas... Luego vino la pandemia y se mediatizaron todos los contactos y nos demoramos en la concreción de nuevos encuentros de retroalimentación frente a las acciones didácticas consensuadas y sistematizadas.*

*En la actualidad nuestra tarea está muy focalizada en lo emergente. Siempre mediatizada la comunicación a través de diferentes plataformas. Hemos aprendido mucho al respecto. Socializamos las Resoluciones nuevas y los nuevos Protocolos junto a los modos de gestionarlas, entre muchísimos otros aspectos. Todos los Directivos tienen medios para comunicarse, los docentes también y a los estudiantes que no poseen la tecnología requerida, muchas escuelas les proveen notebooks a modo de préstamo.*

*Las clases continúan con presencialidad en burbujas. En las escuelas con doble turno, siempre hay escuela diaria: por la mañana o por la tarde. En las escuelas con turno común los niños van por semanas alternadas. Durante la semana presencial trabajan junto a sus docentes los diversos contenidos propuestos para cada grado según el Diseño Curricular. Mientras la otra burbuja lo hace virtualmente con actividades diarias comunicadas, generalmente, a través de diferentes medios: cuadernos, Whats App y plataformas de seguimiento diarias. Se efectúa la retroalimentación semanal y/o quincenalmente. Pudimos encontrar el modo de llevar, con mucho esfuerzo, esto adelante.*

*Sin dudas que este sistema de enseñanza se encuentra muy alejado de lo que es educación híbrida. Se trabaja conceptualmente junto a directivos y docentes los principios y dinámicas del Aula Invertida. Avanzamos como podemos con la verdadera significación de los Aprendizajes Profundos. Va a llevar mucho tiempo. Los directivos y docentes no pueden enseñar lo que no conocen ni saben. Sin dudas estamos frente a un cambio de la “forma escolar”. Repensando nuevos modos de enseñar para que produzcan aprendizajes significativos. Estamos en eso, con mucha esperanza”. Realizado el 15 de abril de 2021.*

También incluimos la narrativa de la Supervisora de la Región 5211 de Nivel Primario de escuelas públicas de gestión estatal del interior provincial con sede en la localidad de Salsipuedes Profesora Graciela G., a quien se le solicitó su consideración

sobre las fragilidades y oportunidades en lo referente a su tarea específica durante el año vivido.

*“Oportunidades para aprender a “pilotear” una situación inédita. Tenemos directivos muy presentes en el cotidiano educativo escolar. La presencialidad trajo otros desafíos además de los protocolos a enseñar y apropiar. El cuidado de los edificios escolares que costó mucho ponerlos en funcionamiento: problemas de cloacas, tanques, cañerías, etc.; además de los insumos necesarios como barbijos, medios para sanitización y ni qué hablar de los elementos tecnológicos para la comunicación virtual. La señal de Internet en esta zona es muy baja. A veces se corta y no podemos lograr la conexión. Como es poca la matrícula de estudiantes en esta región, generalmente tenemos presencialidad diaria completa.*

*Mucho para enseñar y aprender junto a docentes y directivos. Gratamente contamos con la presencia de EPAE (Equipos Profesionales de Acompañamiento Escolar) y de Convivencia Escolar, quienes nos ayudan a trabajar con casos puntuales y/o temas generales. Nos encontramos muy asistidos por el Ministerio.*

*Con respecto a los procesos de enseñanza y la mediación con TIC, hacemos lo que podemos. Muchas veces depende de los conocimientos propios de los docentes, de los que se animan a implementar nuevos escenarios de enseñanza. No ocurre lo mismo con todos los docentes y/o directivos. Como muchos estudiantes vienen a la escuela a comer y los comedores están cerrados por protocolo, se les entrega la ración diaria. Se ve mucha colaboración de padres y adultos en la contención y resguardo de los niños y niñas. Básicamente en este tiempo hacemos asistencialismo, más que nunca”. Realizado el 16 de abril de 2021.*

Una experiencia relatada por la rectora de un establecimiento de La Paz, Entre Ríos, nos resultó revelador:

*“Los directivos fuimos mediadores entre los distintos ámbitos de la comunidad educativa, encontrando una gran variedad de posturas frente a los desafíos del*



*contexto, ya no entre padres y alumnos distintos sino en el mismo padre y el mismo alumno con un par de semanas de diferencia. Los comentarios que escuchábamos iban desde "las tareas son demasiadas" a "mi hijo termina todo en una hora, ¿nada más que eso le van a dar"?, un sector demonizaba a los maestros desalmados que no pensaban en las emociones de los chicos y otros sostenían que el ritmo en el hábito de estudio era el mejor sostén para que los estudiantes sobrepasen esta pandemia. También recibimos palabras de aliento, acompañamiento y reconocimiento por la celeridad con que pusimos en marcha este gran proceso de transformación, sin más herramientas que la vocación y buena voluntad". Disponible en:*

<http://formacionib.org/noticias/?El-rol-del-directivo-en-tiempos-de-educacion-a-distancia> Consultado el 23 de Febrero de 2021.

Nos parece oportuno incorporar el testimonio de una Directora de Nivel Primario, con doce años de antigüedad en el cargo de una escuela pública de gestión privada ubicada en zona norte de Córdoba Capital a quien se le solicitó que hiciera una narrativa incluyendo algunos desafíos y fortalezas pedagógicos vividos de este tiempo de pandemia junto a las características percibidas como más notables en los modos de organizar la enseñanza por parte de los docentes de la Institución en la que trabaja:

*“Tiempo de gran confusión, angustia e incertidumbre. De pronto nos cerraron la escuela... sin niños, sin docentes, sin rituales en vivo, sin abrazos de bienvenidas, ni despedidas, sin todo eso que nosotros creemos da forma a un ambiente que educa. Tuve que “pararme” de nuevo para ajustar mi rol. Me lo replanteé nuevamente... ser líder pedagógico “virtual”? Sabía que tenía que ponerme en acción rápidamente. El ciclo lectivo recién comenzado. Sin vínculos entre los estudiantes y sus maestros... todo un desafío con niños y niñas... y con sus familias! Describo un poco el contexto para comprender la situación. La escuela en la que trabajo tiene gran soporte técnico. Los profesores estaban ya acostumbrados al uso de las TIC en sus propuestas de enseñanza. Pero trabajar “con” ellas no es lo mismo que trabajar “desde” la comprensión cabal de la transformación pedagógica que las mismas implican. Las pantallas virtuales y las notebooks para cada niño/a eran una*

*posibilidad de trabajo real y anterior al cierre. Ahora comprendo que sólo las utilizábamos de modo aplicativo, como actividad anexa, nada más. Nuestros estudiantes provienen de clase media-media alta. Con padres profesionales en su gran mayoría. Algunos dueños de sus propias empresas. Pueden pagar la alta cuota que se les cobra, aunque el ASPO trajo consecuencias financieras para ellos también ya que no podían asistir a sus puestos de trabajo. Los estudiantes poseen variados recursos bibliográficos y tecnológicos en sus hogares. Nuestra escuela es bilingüe, laica, los chicos y chicas almuerzan en el comedor. Ingresan a las 8:00 y se retiran a las 16:30. Todos los días. Se trata de una escuela sin aporte estatal para su funcionamiento. Esto, a veces, trae como consecuencia que los padres actúen como dueños o clientes... Lo que fue cerrar la escuela! Impactó fuertemente en la gestión comunicacional entre todos los actores educativos. Fue un tiempo en que por la mañana los padres agradecían el esfuerzo y el diseño de actividades presentado y por la tarde escucharlos decir “sí, todo muy lindo pero a mí no me resolvés el problema... yo tengo a mi hijo todo el día en casa y encima tengo que hacer de maestra? No sé. No puedo. No me sale. No estudié para esto”. En realidad compensábamos el no estar de cuerpo presente con mensajes de ternura, cariño, acompañamiento. Era un trabajo de 24 horas los 7 días de la semana. Parece que alguien vino y nos robó el tiempo y el espacio...*

*Con respecto a las clases, los profesores me las envían una semana por adelantado (vía mail) y yo hago las intervenciones que creo necesarias, no muchas, ya que ellos son muy preparados. En general se mantiene el formato de clases conocido. Se envía una grilla por grado con las actividades para cada día de la semana junto a los horarios de aula virtual. En el enfoque de los diseños se ha vuelto fuertemente al conductismo. “Escribimos, hacemos, dibujamos, completamos, etc.” Se tiende a no perder el control pedagógico. A normalizar. En un tiempo no tan distante al dueño se le ocurrió tener a los chicos sentados frente a la computadora las 8 horas. Todos en aula virtual. Todos conectados.... Fue un fiasco... comenzamos a recibir certificados médicos de niños y niñas con stress...que no se podrían conectar por prescripción. Fuimos y vinimos, ensayo y error.*

*Hoy trabajamos presencialmente con “burbujas” de no más de 15 niños y niñas, mientras el resto está siguiendo la clase vía streaming. El colegio tiene su propio canal en Youtube y cada aula tiene sus propias cámaras... toda una inversión... Establecimos que todos los días los chicos estén presentes en la escuela por la mañana o por la tarde, durante 4 horas y según la burbuja en la que se encuentren. Estamos llenos de Protocolos que los chicos aprenden y apropian muy rápidamente...*

*Vivimos este tiempo de presencialidad un poco más felices que el año pasado. La escuela volvió a tener vida... Los chicos volvieron después de un año de escuela remota con pocos aprendizajes propios de su grado aunque todos los de 2° grado ya están alfabetizados. El acompañamiento de las familias fue crucial. Aún estamos aprendiendo mucho, por equipos de trabajo, a diseñar desde el Aula Invertida, haciendo hincapié en el aprendizaje profundo. Mientras nosotros seguimos estudiando y aprendiendo los chicos siguen... los padres consideran que ésta es una “muy buena escuela”... contenedora... hay mucho por corregir, mucho por estudiar, mucho por hacer... entre tanto los chicos y chicas van pasando de grado...” Marina V. Directora. 26 de marzo de 2021.*

El 06 de mayo de 2021 la Directora de la escuela Presidente Perón en barrio Ciudad Evita de la ciudad de Córdoba, Prof. Mónica Pereyra, dijo que el 40% de sus chicos no come ni se abriga y que hay alumnos que por no tener zapatillas no van a clases. “*Estamos en un sector muy vulnerable, tenemos familias bajo el nivel de la pobreza y eso hace que los niños vayan sin abrigo o no vayan por falta de zapatillas*”, describió la docente. Indicó que la escuela tiene un ropero comunitario, con prendas que las maestras y vecinos van aportando. “*Antes de la pandemia las mamás nos ayudaban a coser y lavar, pero recibimos y repartimos lo que nos donan*”, señaló. Comentó, además: “*Más allá de que los niños reciben el módulo alimentario del Paicor todos los meses, vienen con hambre porque a veces las familias tienen el arroz y el fideo, pero no con qué cocinar. Cuando los chiquitos empiezan a sentirse mal les pregunto y me dicen ‘en casa no había qué comer, o nos quedamos sin gas’*”, relató. Y agregó: “*En nuestra escuela siempre hubo comedor y*

*ellos consultan ‘seño, ¿hoy no van a dar la leche, van a abrir el comedor?’ y sabemos que no por el protocolo y eso a uno le parte el alma. Los chicos están contentos de venir a la escuela a aprender, pero les falta esta arista, la de la comida, la de tener, aunque sea una merienda; se hace muy difícil prestar atención cuando el estómago está vacío, hace más frío al no tomar algo caliente y tenemos puertas y ventanas abiertas”, expresó.*

En busca de un paliativo, la directora sostuvo: *“Tenemos el corazón amplio, si nos donan un kilo de criollos o un cajón de manzanas se los repartimos a los chicos en el patio. Mientras se desarrolló el Programa Puente (a principio de año) se les daba una merienda: una cajita de jugo o leche chocolatada con una colación, todo sanitizado”, recordó. “Creo que (las autoridades) lo saben, pero estamos muy enfocados en la pandemia (de coronavirus); todas las maestras estamos vacunadas con la segunda dosis, y vamos a garantizar los días de clase, pero no la asistencia”.*  
[https://www.cadena3.com/noticia/resumen-3/la-escuela-donde-el-40-de-los-chicos-no-come-ni-se-abriga\\_291334](https://www.cadena3.com/noticia/resumen-3/la-escuela-donde-el-40-de-los-chicos-no-come-ni-se-abriga_291334)

En relación a los interrogantes planteados al comienzo, se le solicitó a la Profesora Sara G., docente de Primer Grado de la escuela pública de gestión estatal “B. R.”, ubicada en zona sur de esta ciudad capital, que se expresara a través de una narrativa personal:

*“Esta escuela muy grande ubicada en B° San Vicente incluye, también, la tarea de algunas Zonas de Supervisión. A ella concurren estudiantes que en su mayoría habitan la villa que rodea la escuela y zonas de cercanía.*

*Nuestro rol es y ha sido, sobre todo en este tiempo de pandemia, asistencialista. La presencialidad ha posibilitado el encuentro real de niños y niñas con sus docentes. En este contexto la salida del “Quedate en casa” ha sido providencial. Entendemos que en la villa la vida se desarrolla en el espacio común, afuera de la casa. Algunas veces justamente “la casa” no es un lugar de protección, sino el de los conflictos y el de variadas formas de violencias que afectan a los estudiantes. En la escuela han aprendido muchas acciones que indican los protocolos vigentes. Aquí usan barbijo,*

*se respetan las distancias y el lavado frecuente de manos. Cuando se van de aquí le dicen “chau” al barbijo y vuelven a sus vidas cotidianas, sin demasiada protección ni distanciamiento. Todavía observan este espacio público, la escuela, como el de “las reglas y los acuerdos”. En cuanto a los saberes tecnológicos, todos hemos realizado diferentes capacitaciones ofrecidas por el Ministerio sobre todo en Lenguaje Audiovisual y Digital intentando incorporarlas a nuestras planificaciones. La realidad me dice que muchas veces el único medio de comunicación que tenía con mis estudiantes era el Whats App del celular de algún adulto. Por este medio iban comunicaciones y actividades a realizar. En algunos casos me reconfortó la cooperación de madres y padres que reunían a algunos de los niños y los ayudaban a hacer las tareas solicitadas. En dos casos, que recuerde, se alfabetizaron los adultos acompañantes (abuelos) junto a los niños. Hice un seguimiento particular de cada uno de mis chicos para no perder el vínculo pedagógico. Se devolvían las actividades requeridas. Poquitas. La retroalimentación era complicada... no se comprendía su significado. Hoy con la presencialidad las cosas mejoraron... los tenemos ahí cerquita. Todos sabemos que el proceso de alfabetización en tarea compartida por “ambientes alfabetizadores”. Aquí en la escuela hacemos grandes esfuerzos para incorporar a los chicos a la cultura escrita... a veces logramos su alfabetización inicial avanzando en los grados...En Primer Grado la presencialidad es fundamental. Lograr el primer vínculo, poder afianzarlo... Los planes para la enseñanza han retornado al enfoque conductista y al aprestamiento... En fin... vamos caminando y hacemos lo que podemos...”. 28 de marzo de 2021.*

