



## **Migraciones, mutaciones y tensiones en el diseño de la estrategia de formación docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Universidad de Buenos Aires**

Mesa: 3. Desafíos con las culturas digitales: indagaciones y experiencias en torno a la inclusión genuina de lenguajes y dispositivos. Rupturas o continuidades ante el contexto de pandemia

Silvia Andreoli

Universidad de Buenos Aires

[sandreoli@rec.uba.ar](mailto:sandreoli@rec.uba.ar)

Lucía Gladkoff

Universidad de Buenos Aires

[lgladkoff@rec.uba.ar](mailto:lgladkoff@rec.uba.ar)

Susan De Angelis

Universidad de Buenos Aires

[sdeangelis@rec.uba.ar](mailto:sdeangelis@rec.uba.ar)

### **Resumen**

Este trabajo revisa un conjunto de decisiones tomadas por el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la UBA para hacer frente a los retos que instaló el contexto pandémico y que propulsaron procesos de integración de tecnologías y medios digitales en las propuestas educativas de la Universidad.

El objetivo del trabajo es aportar al campo de la Tecnología Educativa universitaria los principios de acción que motorizan las iniciativas que emprende un centro de innovación tecnológica de alto reconocimiento y trascendencia. En cumplimiento de este objetivo, se socializa la heurística que orienta las acciones que emprende Citep, se comparten las marcas epocales identificadas para delinear las necesidades de formación, se transparentan las decisiones asumidas en cuanto a temáticas, modalidades de participación y diseño de las propuestas desplegadas durante la pandemia, y se presenta un conjunto de categorías conceptuales con potencialidad de



contribuir a la ideación de futuros trayectos formativos nutridos por similares marcos teóricos y axiológicos.

En efecto, la heurística de Citep constituye tanto una herramienta metodológica para el diseño y la gestión de propuestas con tecnologías digitales, como también una disposición particular del pensamiento que se comparte y crea. Las dimensiones constitutivas de esta heurística, originadas antes de la pandemia, subyacen a las decisiones formativas orientando las diferentes líneas de trabajo del Centro.

Durante la pandemia, el plan de acción emergente buscó atender a las particularidades del contexto, caracterizado por la necesidad de sostener la continuidad pedagógica frente al inesperado cierre de las instalaciones de la Universidad, la diversidad de trayectorias y competencias digitales de docentes y estudiantes, la desigualdad de acceso, la disponibilidad de dispositivos y conectividad, las diferencias en los pisos tecnológicos de las diversas unidades académicas, el necesario respeto por la autonomía académica, las particularidades que asume la enseñanza en los diversos campos de conocimiento, la omnipresencia de la tecnología y la multiplicidad de canales simultáneos para la comunicación y el intercambio de la información en la cultura digital.

El trabajo reflexiona sobre continuidades y rupturas en relación a las propuestas formativas pre pandémicas desplegadas por Citep en sus casi 15 años de antigüedad, y analiza las *migraciones temáticas*, *mutaciones en formatos* y *dimensiones en tensión* (espacio/tiempo, masividad/personalización, entre otras) que ilustran las acciones prototípicas del contexto pandémico.

*Palabras claves:* formación docente, tecnología Educativa, pandemia

## Introducción

El CITEP es un centro que depende de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires y, desde el año 2008, trabaja de manera articulada con las distintas unidades académicas de la Universidad con el objetivo de acompañar la integración de las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza.

Los principios de acción que motorizan las iniciativas que emprende el Centro se plasman en una herramienta que promueve el descubrimiento y la invención. En efecto, la heurística de Citep constituye tanto una herramienta metodológica para el diseño y la gestión de propuestas con tecnologías digitales en la UBA como también



una disposición particular del pensamiento que se comparte y crea. Como modo compartido de pensar, la capacidad heurística que se busca potenciar en el Centro, se apoya teóricamente en los diseños para la educación de las prácticas de inteligencia distribuida (Pea, 1993), la capitalización de la experiencia profesional como fuente primaria de formación (Davini, 2015) y la creación didáctica como principio metodológico (Edelstein, 1996). Como herramienta para la acción, la heurística Citep se ancla en estos procesos buscando imaginar soluciones (siempre conjeturales y abiertas a contrastación) a los problemas emergentes que la enseñanza encuentra en los escenarios cada vez más inciertos de la contemporaneidad y la cultura digital que forma parte de ella.

Esta heurística se compone de cuatro principios que permiten integrar la agenda de la tecnología educativa contemporánea y sus debates en cada una de las líneas de trabajo que postula el CITEP: Tendencias culturales y tecnología; Interpelaciones epistemológicas; Desafíos didácticos; Comunidad, grupos y redes. Cuando identificamos la articulación entre *tendencias culturales y tecnología*, partimos del estudio del modo en que las tecnologías digitales están entramadas en la cultura actual. En este sentido, reconocemos que las plataformas, las aplicaciones digitales y las prácticas sociales se constituyen mutuamente, comprometiendo los modos de sociabilidad, expresión, juego y aprendizaje (Ito, 2010). Por lo tanto, la exploración y experimentación de las tendencias culturales en cruce con las tecnologías digitales permite considerar la importancia de las mismas, reflexionar sobre su valor en el ámbito educativo y analizar los motivos que llevan a sostener la adopción de nuevas prácticas educativas en los actuales escenarios culturales.

El segundo principio subyacente implica considerar interpelaciones epistemológicas. Las disciplinas son el modo característico de pensar el mundo y organizan el conocimiento mediante el establecimiento de relaciones entre múltiples fuentes de información, el razonamiento sobre ciertos interrogantes subyacentes y el análisis del contexto en el que se sitúa el tema, el problema o la situación que ésta aborda (Gardner, 2010). Es por este motivo que para trabajar en la integración de tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza se vuelve imprescindible conocer las *construcciones epistemológicas* de los distintos campos disciplinares. Analizar, indagar e interpelar esas construcciones es parte de la vigilancia epistemológica disciplinar y permite pensar en la inclusión de tecnologías digitales para la promoción de un aprendizaje profundo. Estas interpelaciones epistemológicas implican la ampliación de modos de pensar y conceptualizar, la formulación de buenas preguntas y la



comprensión de los vínculos significativos entre el aprendizaje, la comprensión disciplinar, la docencia, la investigación y el campo profesional.

El tercer principio básico de la heurística se vincula con los *desafíos didácticos*: el modo en que las interpelaciones epistemológicas habilitan preguntas sobre el modo de enseñar las disciplinas. Por lo tanto, también es necesario identificar aquellos desafíos didácticos implicados en la creación y diseño de propuestas de enseñanza con tecnologías digitales en el nivel superior. a enseñanza debe involucrar al estudiante proponiéndole actividades intelectuales tendientes a la resolución de problemas, la toma de decisiones y el reconocimiento de los tipo de pensamiento necesarios para la comprensión mediante la utilización de los métodos y las herramientas de cada disciplina Richhart et.al (2014) Se trata de poder diseñar propuestas creativas y desafiantes para el estudiante, reconociendo el significado del aprender en cada disciplina, donde las tecnologías potencien estos aspectos superando una perspectiva de mero uso instrumental.

El último principio orientador de la heurística de Citep se vincula con la dimensión social de la producción científica. y el quehacer docente, y al rol que las *Comunidades, grupos y redes* tienen en estos procesos. En el contexto científico actual, las fronteras disciplinares se vuelven cada vez más inciertas y esto habilita la necesidad de pensar los desafíos de la enseñanza y la investigación de manera colectiva e interdisciplinaria. Sin embargo, formar parte de una misma comunidad educativa puede contribuir a la identidad de las personas que forman parte de ella (Wenger, 2008), pero no necesariamente esto implica el desarrollo de una práctica compartida. Atendiendo a esta necesidad de potenciar las reflexiones colectivas, los proyectos de Citep promueven distintas oportunidades para el agrupamiento y la interacción, favoreciendo conexiones en red, trabajo en pequeños grupos y construcción de una comunidad centrada en la reflexión sobre la innovación pedagógica y la inclusión genuina de las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza de las diversas disciplinas en el nivel superior. Estos agrupamientos apuntan a generar lazos “latentes” que permitan fortalecer proyectos colaborativos, facilitar diálogos, debates y articulaciones entre docentes y equipos de las diferentes unidades académicas de la Universidad.

## **Desarrollo**

La situación de no presencialidad que el advenimiento del Covid 19 y las consiguientes medidas sanitarias que el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) y el DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio) impusieron, promovió la emergencia de una masiva demanda por parte de la comunidad educativa de la



universidad, acelerando el movimiento hacia los entornos digitales como oportunidades no sólo para expandir sino como la única condición de posibilidad para que el encuentro pedagógico ocurriera.

Este movimiento hacia el ambiente digital no resulta inaudito, sino que enfatiza la tendencia constante hacia la digitalización de la vida cotidiana que viene produciéndose durante las últimas décadas, gracias a las innovaciones en los medios, la información y las tecnologías de la comunicación. (Boczkowski, Mitchelstein, 2021)

En el caso de la formación docente, la Pandemia Covid 19 y la situación de enseñanza remota de emergencia a la que las medidas sanitarias dieron lugar, tornaron particularmente visibles la diversidad en las competencias de alfabetización digital y tecnopedagógicas de los educadores de la mano de un profundo compromiso por sostener sus prácticas de enseñanza en el nuevo e inesperado escenario y una necesidad emergente, urgente e inaudita por formarse para hacer frente a las demandas que dicho tiempo imponía.

Entre el miedo y la audacia, entre la propensión al cambio y la nostalgia, entre el autocuidado y la profunda necesidad de lo comunitario, la construcción colectiva que simbólicamente representa la Pandemia (Baricco, 2021) operó efectos en las decisiones de formación. En efecto, en esta coyuntura, y gracias a la trayectoria y experiencia del Centro, se logró organizar una rápida y efectiva respuesta como fruto de la combinación de un conjunto de decisiones pedagógicas que se plasmaron en una estrategia formativa integral y diversificada. Esta estrategia comprendió propuestas específicas que promueven el aprendizaje de habilidades y competencias situadas a partir del reconocimiento de los problemas y particularidades propias de los campos disciplinares, niveles de concreción teórica, etc; propuestas más transversales y de corte generalista y propuestas de carácter mixto o combinado que buscan atender a la masividad de la demanda emergente, sin descuidar las “marcas” formativas propias del centro

Es decir que frente a la copiosidad inaudita de la demanda, la disparidad en el nivel de conocimientos previos digitales y de competencias para la enseñanza digital de los destinatarios, las nuevas configuraciones de tiempo y espacio y el reconocimiento de los aportes que la cultura digital puede imprimir en el campo de las prácticas de enseñanza, se operaron modificaciones en los entornos de formación en términos de formatos, temas y dilemas a atender. Los desarrollamos en los siguientes apartados.

## **1. Mutaciones en los formatos de las propuestas de formación**



A partir de las necesidades identificadas en el escenario extraordinario que significó la pandemia, las acciones de formación docente desarrolladas por el Centro requirieron tanto la diversificación de las propuestas del Programa Virtual de Formación Docente como la profundización de formatos autogestionados, abiertos y flexibles. Consideramos que se trata de mutaciones en los formatos en tanto implican cambios en la estrategia de formación, que evoluciona a partir de la multiplicación de las propuestas y consolida formas de participación diversas y expandidas por parte de los y las docentes de la Universidad.

Una primera mutación está asociada a la extensión y la profundidad de las propuestas. Mientras los cursos virtuales que constituyeron el Programa desde el año 2011 se caracterizan por realizar abordajes profundos e intensivos sobre una temática en cinco semanas, a partir del año 2020 por un lado se lanza un trayecto de un año de duración que ofrece una titulación de posgrado, y por el otro se consolidan formatos más breves que invitan a identificar y acceder a aquello que se necesita o valora en un momento determinado. En este sentido, en el 2020 se aprueba la creación de la Especialización en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior con el propósito de dar respuesta a la necesidad de contar con una oferta de formación amplia, profunda y sistemática en lo que respecta al diseño de propuestas de enseñanza que incluyan tecnologías. Por otro lado, se profundizan propuestas que ponen el foco en un proceso determinado, por ejemplo a través de la línea de cursos QUID que convocan a abordar de manera asincrónica y autogestionada, desafíos concretos del diseño de la propuesta de enseñanza. En este mismo sentido se crean los talleres de producción en los que, a través de tres encuentros sincrónicos y un acompañamiento en el aula virtual, se invita a los y las docentes a diseñar un componente específico de la enseñanza a través de dinámicas colaborativas de análisis, resolución de dudas y socialización de producciones. Por otro lado, se crean en esta etapa propuestas y contenidos en formatos micro, inspiradas en la explosión de la cultura snack (Scolari, 2020), los microgéneros literarios y la potencia narrativa de lo breve como forma de comunicación. Surge de esta manera la *Microexperiencia: el arte de enseñar*, una experiencia inmersiva realizada enteramente en Instagram para explorar, compartir, analizar y producir contenidos acerca de los lenguajes propios de la red, las condiciones sobre sus usos y la identificación de múltiples miradas sobre la propia práctica de enseñanza. Asimismo, se lanzan dos líneas de publicación de contenidos micro: los *Nanocontenidos*, piezas formativas autogestionadas con estrategias dinámicas e interactivas que focalizan en un tema y lo abordan sintéticamente, y las *Ideas en red* que ofrecen recomendaciones, ideas e inspiraciones sobre la



virtualización de la enseñanza y el aprendizaje a través de pequeñas piezas publicadas en *historias* de Instagram.

Una segunda mutación refiere a las temporalidades compartidas para el desarrollo de las propuestas de formación. Desde sus inicios, las propuestas formativas del Centro buscaron la construcción de una genuina comunidad de reflexión y aprendizaje, en entornos tecnológicos caracterizados fuertemente por la asincronía. No obstante, los avances tecnológicos que permitieron la accesibilidad a las plataformas para la realización de videoconferencias y la necesidad de ofrecer espacios de reflexión, ideación y acompañamiento en vivo ante la contingencia, habilitaron el desarrollo de nuevas estrategias. De esta manera se desarrollan los espacios de *Asesoría en vivo* en dos formatos: personalizadas -encuentros tecnopedagógicos que ofrecen a los equipos de cátedra un espacio de diálogo privado en el que puedan compartir inquietudes e ideas en un ámbito de construcción colectiva-, o abiertas a la comunidad -organizadas a partir de temáticas propias del diseño de propuestas de enseñanza en la virtualidad en el nivel superior-.

Una tercera mutación pone el foco en la secuencialidad de los trayectos y en las formas de participación propuestas. Por un lado, la carrera de Especialización y los cursos virtuales de cinco semanas proponen la participación en tiempo real, es decir, con inicio y finalización en simultáneo para todos sus participantes, los cuales siguen de manera conjunta trayectos que proponen una secuencialidad pautada. Por otro lado, los talleres de producción o la microexperiencia desarrollada en Instagram asimismo proponen un recorrido simultáneo en tiempo real -sean de manera sincrónica o asincrónica- pero su diferencial se encuentra en la posibilidad de flexibilizar las instancias de participación, optando por ser parte de los encuentros sincrónicos o por participar solo de manera asincrónica, atravesando los recorridos propuestos a partir de las posibilidades o decisiones personales.

Finalmente, como tercer grupo, se destaca la posibilidad de que cada docente pueda acceder a determinadas propuestas de formación y contenidos digitales “on demand” a través de los cursos QUID, los Nanocontenidos y las Ideas en red, las cuales pueden ser recorridas de manera abierta, sin inscripción previa y en el momento en que se requiera ya que se encuentran permanentemente disponibles.

Los rasgos de las diferentes propuestas abordadas ponen en escena la mutación de los acompañamientos promovidos. Mientras la carrera de Especialización, los cursos virtuales y los talleres de producción proponen experiencias guiadas y tutoradas de manera cercana, de modo que el acompañamiento docente nutre los aprendizajes, retroalimenta las elaboraciones y acelera la construcción de comunidad, otras



propuestas como los cursos QUID, los Nanocontenidos, las Ideas en red y las grabaciones de las Asesorías en vivo se constituyen como experiencias autogestivas y en las que se plantea la colaboración entre colegas.

Finalmente, una última mutación a la que haremos referencia está asociada a la diversificación de niveles de certificación que ofrecen las propuestas formativas para los y las docentes que participan de ellas, entre los que se encuentra una titulación de posgrado, la acreditación de horas de formación y constancia de aprobación, la constancia de participación y la no certificación.

## **2. Migraciones temáticas**

Cuando hablamos de migraciones temáticas agrupamos aquellas innovaciones pedagógicas vinculadas con la resignificación y actualización temática de las propuestas formativas. Constituyen migraciones en tanto resultan de procesos de mudanza, movimiento, variación y cambio respecto de las intencionalidades y esquemas formativos previos. Tomando a la pandemia como punto de inflexión, reconocemos tres hitos en las migraciones referidas a los temas de formación.

En el primer momento, desplegado frente a la inmediatez del ASPO, se observan un conjunto de decisiones de orden temático en la oferta del Centro. Por un lado, se produce la reedición “ajustada” de propuestas formativas que hacen eje en la alfabetización de los educadores universitarios en aspectos referidos al diseño de entornos de enseñanza en el marco de aulas virtuales. En efecto, durante el 2020 y el 2021, se reeditan los cursos sobre entornos virtuales de enseñanza, propuestas que habían dejado de ser parte de la oferta regular del programa en el año 2017, pero cuya reactualización se torna evidente gracias al principio heurístico de desafíos didácticos. Estos cursos forman parte del conjunto de propuestas diversas que buscan atender a la formación inicial de los profesores universitarios en aspectos vinculados con el conocimiento del montaje de aulas virtuales, y el despliegue de estrategias de comunicación y enseñanza en estos entornos.

Además, fue necesario atender un conjunto de preocupaciones centrales que acompañaban las iniciativas docentes en el escenario de enseñanza remota y que traían a escena las particularidades del impacto que la mediación tecnológica opera en un aspecto clave del proceso educativo: la evaluación. Este reconocimiento trajo como consecuencia la organización de un conjunto diverso de propuestas (cursos regulares actualizados, talleres de producción inéditos) que ponen foco en los instrumentos, condiciones y las funciones evaluativas en entornos virtuales.





Cada una de las propuestas mencionadas implican un proceso de “metamorfosis” respecto de sus ediciones originales, a través de ampliaciones en los contenidos abordados primigeniamente. Estas aperturas buscan recoger las particularidades de los problemas de la enseñanza con tecnologías digitales en los campos disciplinares específicos (como por ejemplo el uso de fotografías de patologías de pacientes en las aulas virtuales en las ciencias médicas).

El siguiente “hito” se ubica en el retorno progresivo y secuenciado a la presencialidad con atención a los aforos y la consiguiente necesidad de desplegar dispositivos de formación de carácter híbrido entre entornos digitales y físicos, maximizando las potencias formativas de cada espacio y combinándolas en propuestas de nuevo tipo. En este momento, surgen diversas iniciativas que se orientan a dotar a los profesores asistentes de competencias para la creación y diseño de itinerarios híbridos de enseñanza. Esta migración se caracteriza por desplegar la metamorfosis temática a través de un dispositivo de formación de carácter reflexivo basado en la narrativización de las experiencias de enseñanza pandémicas, la identificación de los desafíos didácticos y la puesta en valor de las propuestas pedagógicas desplegadas en los entornos digitales.

El escenario actual nos enfrenta a un tercer “hito” en las migraciones temáticas, variantes que se presentan en dos dimensiones. Por un lado, reconocemos el advenimiento de un conjunto de ofertas renovadas que buscan dotar a los profesores de competencias digitales y pedagógicas para el diseño de prácticas de enseñanza que recogen las nuevas mediaciones cultural comunicacionales, sus articulaciones y su convergencia. Es así como se reinstalan dentro de la propuesta formativa que el Centro brinda, los cursos “Humanidades digitales” y “Storyhackers: historias transmedia y narraciones interactivas”, con sus consecuentes actualizaciones. Reconocemos que el primer principio presentado en la heurística (articulación tecnología, tendencias culturales) resulta el fundamento central de las elecciones vinculadas con estos recortes temáticos.

Finalmente, en la actualidad el Centro está desplegando una línea de acción vinculada con el desarrollo de tecnologías emergentes que se instalan en el corazón de las propuestas formativas. En esta línea, se retoman y profundizan diversas propuestas que abordan los desafíos de la agenda del campo de la tecnología educativa universitaria en las que las que se incluyen tecnologías emergentes vinculadas con la realidad aumentada, virtual y mixta, al metaverso y a la inteligencia artificial como temas de análisis que ameritan ser explorados bajo los criterios epistemológicos y, fundamentalmente, didácticos. En eso estamos.



### **3. Debates y tensiones en el diseño de propuestas de enseñanza con tecnología**

Mutaciones y migraciones constituyen una trama que va dando identidad a las acciones y proyectos de formación y se define a partir del cruce de las estrategias que componen la heurística del Centro. En este sentido, nos preguntamos ¿Cuál es el sentido de la formación? ¿Qué significa enseñar a enseñar? ¿Qué es lo que necesitan los y las docentes en una época de aceleración de la cultura digital? ¿Cómo acompañar la construcción de propuestas de enseñanza en distintos espacios, plataformas y tiempos diversificados? ¿Cómo se ponen en juego las perspectivas culturales, sociales, políticas, económicas, didácticas y tecnológicas?

En la búsqueda de respuestas a estos interrogantes, el diseño de la estrategia del Centro busca abordar de manera comprometida algunos debates y tensiones que se presentan al pensar la formación de los y las docentes en temas de tecnología educativa tales como la dicotomía entre lo presencial y lo virtual, el uso de plataformas de la economía digital para producir contenido para la enseñanza y la diversidad y articulación del trabajo docente.

En principio nos detenemos en la importancia de la construcción de narrativas diversificadas y contextuales porque nos interesa especialmente superar narrativas binarias tales como presencialidad/virtualidad, digital/analógico. Así proponemos reflexionar sobre los cambios culturales y epistemológicos que desafían el modo en el que enseñamos y aprendemos y contribuyen a desnaturalizar prácticas de enseñanza que parecían permanentes, estables e inamovibles para pensar la innovación con tecnología en el nivel superior. Baricco (2019) afirma que no existe mediación entre el mundo físico y digital, ya que ambos giran uno en el otro generando un único sistema de realidad en el que sería inútil intentar trazar una línea que los separe. Desde este enfoque, la clase universitaria diseñada como un flujo entre los espacios físicos y digitales y las participaciones sincrónicas y asincrónicas requiere comprender la especificidad que aporta cada medio, sus tradiciones, sus gramáticas, lógicas y la velocidad con la que se recombinan, convergen y se integran en un escenario social, político y cultural complejo y heterogéneo. (Andreoli, S., Florio, M.P. y Gladkoff, L. 2021).

En segundo lugar, proponemos plantear las tensiones que instalan los espacios, el uso de plataformas y entornos digitales. La pandemia ha acelerado los procesos de digitalización que se vienen consolidando en las últimas décadas en las sociedades contemporáneas y en este contexto reconocemos la importancia de que las propuestas de formación integren estrategias de exploración y experimentación de



nuevos formatos, del uso de plataformas, aplicaciones digitales con una fuerte reflexión sobre los sentidos en los procesos de enseñar. Pero además, resulta necesario y urgente incluir una visión plural y diversa en relación al desarrollo y uso de las tecnologías digitales con un enfoque crítico y amplio que integre a múltiples actores y tenga en cuenta la privacidad, la protección de datos, las brechas y los derechos de uso en el ámbito educativo. Las plataformas como infraestructuras digitales facilitan el intercambio de distintas personas y la producción de contenido. En este sentido, elegimos algunos interrogantes para poner en consideración tensiones complejas que se tejen en el uso de tecnología: ¿Qué implica producir contenido para la enseñanza en plataformas no pensadas para el ámbito educativo? ¿Qué condiciones de uso aceptamos en una economía digital en la que muchas plataformas se ven implicadas en sistemas de exclusión y competencia? (Srnicek, N., 2018) Estamos convencidos que estos desafíos se instalan articulando propuestas de formación docente, fortaleciendo programas de apoyo a la innovación de la enseñanza al interior de la universidad y consolidando la investigación en educación, enseñanza y medios digitales con un fuerte compromiso por la construcción de conocimiento.

En tercer lugar, consideramos que es necesario recuperar el tema de la integración de la diversidad y articulación en el diseño de propuestas de enseñanza. La Universidad viene fortaleciendo desde sus orígenes el trabajo interdisciplinario promoviendo articulaciones entre facultades y universidades. Esto se expresa con mayor fuerza en los equipos de investigación y convenios entre instituciones. Sin embargo, este trabajo interdisciplinar no es tan común cuando se trata del diseño de las prácticas de enseñanza. En general, éstas se piensan al interior de los equipos de cátedra integrados por docentes del mismo campo disciplinar. La pandemia visibilizó con mucha fuerza la necesidad de diseñar estrategias de enseñanza que integren distintos formatos y lenguajes y pongan en escena la producción de contenido y el diseño de estrategias de participación diversificadas. Así se han expresado numerosos equipos que han integrado perfiles docentes diversos y reconocen el valor de los intercambios profesionales y los cruces disciplinares.

### **Conclusiones / Reflexiones finales**

Comenzamos este trabajo compartiendo la importancia de la heurística como herramienta para una “vigilancia tanto epistemológica como pedagógica” de las acciones de formación en distintos momentos de la historia del Centro. Situamos a la pandemia como un hito que cataliza las acciones formativas al tiempo que valida la heurística como brújula para el armado de propuestas de enseñanza. Mutaciones y



migraciones dan cuenta de movimientos y procesos de cambio en las propuestas formativas que surgen como fruto de un trabajo reflexivo y de una construcción colectiva que le otorga sentido en un momento histórico en el que el entorno digital se constituyó como exclusivo hábitat educativo. En estos procesos se visibilizan continuidades y rupturas en las propuestas de formación que van teniendo lugar en el Centro y se sostienen en decisiones situadas, algunas de ellas provisorias, coyunturales y otras tantas atravesadas por la investigación y por debates complejos que van marcando el ritmo epocal con dinámicas de intercambio y diálogo no libres de tensiones que deben ser abordadas por la comunidad educativa en su totalidad.

## Referencias

- Andreoli, S., Florio, M. P. y Gladkoff, L. (2021). Claves para el diseño de futuros próximos en la Universidad. [PDF]. Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas.  
<http://citep.rec.uba.ar/claves-para-el-diseno-de-futuros-proximos-en-la-universidad/>
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Baricco, A. (2021). *Lo que estábamos buscando: De la pandemia como criatura mítica*. Anagrama.
- Boczkowski, P, Mitchelstein, E. (2021). *El ambiente digital*. MIT.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, G. Edelstein y M. Davini (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (1ª ed.). Paidós.
- Gardner, H. (2010). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stepenson, B., Horst, H., Lange, P., Manendran, D., Martínez, K., Pascoe, C., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C. y Tripp, L. (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: The MIT Press.  
<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/26060>.
- Pea, R. (1993). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas* (1ª ed.). Amorrortu.
- Richhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Paidós.



Red Universitaria  
Interinstitucional para el  
Desarrollo del Campo Didáctico  
en la Educación Superior



UNCUYO  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS



FACULTAD DE  
EDUCACIÓN

Scolari, C. (2020). *Cultura Snack. Lo bueno, si breve. La marca.*

Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas.* Caja Negra.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significado e Identidad.*

Paidós.