

“¿Cómo y qué aprender de la pandemia? Creando nuevos sentidos para la formación didáctica de lxs sociólogxs”.

Prof.Lic. Flavia Angelino y Prof.Lic.Karina Agadia.

Cita:

Prof.Lic. Flavia Angelino y Prof.Lic.Karina Agadia (2021). *“¿Cómo y qué aprender de la pandemia? Creando nuevos sentidos para la formación didáctica de lxs sociólogxs”*. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-074/631>

XIV Jornadas de Sociología “Sur, pandemia y después”
Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales -UBA-

Eje 6 | MESA 170 | Enseñar y aprender Sociología en 2020: diálogos e inspiraciones para convivir con la crisis y crear dispositivos de imaginación didáctica. (ET: Pandemia)

Título de la Ponencia: “**¿Cómo y qué aprender de la pandemia? Creando nuevos sentidos para la formación didáctica de lxs sociológxs**”

Autorxs: Equipo de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje - Sociología UBA

Prof. Lic. Silvia Paley / email: silviapaley58@yahoo.com.ar

Prof. Lic. Flavia Angelino / email: fonilegna@gmail.com

Prof. Lic. Karina Agadia/ email: lic.karinaagadia@gmail.com

Prof. Lic. Wanda Pagani / email wandapagani@hotmail.com

Prof. Lic. Nurit Engelberger / email: nuritengelberger@gmail.com

Prof. Lic. Andrés Malizia / email: camalizia@gmail.com

Resumen

Este trabajo, fruto de un proceso de trabajo colectivo y colaborativo del Equipo de Didáctica del Profesorado en Sociología de la UBA, expresa un modo de entender y hacer la formación didáctica de lxs sociológxs como docentes en el contexto de la crisis global provocada por la COVID 19 a partir de la cual nuestras vidas cotidianas se modificaron de manera abrupta y los espacios que transitamos, las rutinas y los modos de hacer las cosas, se alteraron. Debimos pasar de las aulas presenciales -a las que estuvimos acostumbradxs por décadas- a las aulas virtuales, abriendo y construyendo espacios de comunicación sincrónica y asincrónica, rediseñando nuestra propuesta formativa en contexto. Es por ello que intentaremos dar cuenta de lo que en gran parte aprendimos junto a lxs sociológxs que en tiempos de pandemia eligieron la docencia y con lxs colegas de la carrera de Sociología, para seguir co-construyendo colaborativamente nuestra visión de la formación desde la historicidad de nuestro enfoque de una didáctica de autor/a y la propuesta abierta de nuevas líneas de trabajo que resignifiquen tanto el rol de lxs sociológxs docentes como los espacios, tiempos y metodologías para la acción en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

1. Introducción

A comienzos de 2020, en el contexto de la pandemia por Covid 19 y desde el inicio del ASPO, comenzábamos a atravesar momentos inéditos, inciertos y a la vez desafiantes

ya que como equipo de cátedra comprometido con la formación didáctica de sociólogos como docentes, debimos pasar de las aulas presenciales -a las que habíamos estado acostumbrados por décadas- a las aulas virtuales.

En un contexto de excepción y mientras aprendíamos a convivir con las presiones personales del confinamiento y sus implicaciones de salud, sociales y afectivas, debimos realizar cambios impensados en las lógicas de nuestro desempeño docente y asegurar la continuidad pedagógica de sociólogos que habían elegido la docencia. Cambios que implicaron la *capacidad de respuesta colectiva a las demandas emergentes de la coyuntura, muchas veces aprendiendo a navegar en la incertidumbre con el viento en contra*. Pasados los primeros momentos supimos que los tiempos serían largos y comprendimos entonces que desde la Didáctica de Autor y de lo Grupal que proponemos, teníamos al menos dos desafíos:

1. frente a una realidad que nos aislaba y nos encontraba atravesando una crisis social y económica de magnitudes históricas sin precedentes, debíamos proponer acciones para intensificar la construcción de lo grupal, y
2. desde la convicción de que los cambios en las prácticas formativas no se dan por la tecnología misma, sino por nuevos modos de pensar la enseñanza de la Didáctica para sociólogos mediante la transformación de los dispositivos que los acompañan.

Es así que en esta ponencia nos proponemos dar cuenta de lo que en gran parte hemos aprendido colaborativamente junto a sociólogos que en tiempos de pandemia eligieron la docencia, transitando su formación didáctica de manera no presencial.

Asimismo consideramos que si bien inicialmente han sido respuestas urgentes, casi reactivas frente a los desafíos que fueron emergiendo, la evaluación holística del período de excepción y/o de emergencia, nos ha posibilitado aprender de las buenas prácticas. Y teniendo en cuenta un contexto que cambia a medida que se actualizan las recomendaciones y las medidas de prevención, se trata de cambios que llegaron para quedarse, sobre todo en un escenario que avanzará hacia modalidades híbridas en la gradual y cuidada vuelta a la presencialidad en la post-pandemia.

Caracterizaremos a continuación las que consideramos más relevantes en tanto *van más allá de la enseñanza remota de emergencia mediante el diseño de una experiencia académica expandida donde estudiantes y docentes puedan servirse de modo colaborativo de lo mejor de las modalidades presencial y virtual para trascender la barrera entre ambas* (Pardo Kulinski y Cobo: 2020).

2. El aula virtual, espacio de encuentro con una puerta de entrada y muchas salidas

Desde el año 2017, la cátedra incluyó en su propuesta didáctica el aula virtual del campus de la Facultad de Ciencias Sociales. Este espacio, muy poco conocido y menos aún habitado por lxs estudiantes de la carrera de Sociología, tuvo en un primer momento la función de soporte tecnológico donde ubicar para su consulta los recursos ofrecidos para la cursada presencial de la materia.

En el período 2020-2021, virtualización forzada mediante, el aula virtual se constituyó en el espacio común a través del que cada integrante del grupo-clase puede acceder, llave en mano (usuario y contraseña del SIU GUARANI) a la hora y desde el lugar físico que decida, a todos los recursos para la cursada.

El aula virtual, en tanto punto de reunión, contiene múltiples puertas de salida a las que invitamos a aventurarse para completar el recorrido del dispositivo-propuesta de la cátedra, orientada hacia la construcción de saber didáctico, en entornos de E y A presenciales, virtuales y/o híbridos. A la vez que es ejemplo de los formatos y soportes que lxs cursantes pueden utilizar para realizar los trabajos y producciones solicitadas en la cursada. La concebimos como un mapa con diferentes puntos (interactivos) para recorrer, con un camino sugerido pero que permita ser recorrido de diferentes formas. Cada punto desarrolla un aspecto importante a tomar en cuenta en la elaboración de los trabajos integradores de cada unidad del Programa por parte de lxs estudiantes. Cada aspecto, y punto interactivo, ofrece diferentes tipos de recursos apoyados en soportes diversos. Buscamos variar las características y funciones de los soportes para ofrecer textos incrustados, audios, imágenes, videos, enlaces externos. Buscamos variar el tipo de acción solicitada al/a estudiante en cada punto, para desarrollar la lectura, escucha, visión, interacción.

Este grupo de recursos tecnológicos seleccionados, busca no reducir la fundamentación de su uso a las potencialidades de cada recurso como TIC, sin tomar en cuenta las condiciones de conectividad y dispositivos de las y los estudiantes y las capacidades que cada recurso posibilita desarrollar en términos de enseñanza. En un esfuerzo por evitar como dice Juana Sancho algunas de las consecuencias que para la propia educación puede tener reducir la tecnología educativa al uso de las TIC: “Falta de contexto. Centrar la intervención educativa en las TIC, olvidando la complejidad organizativa y simbólica y la simplicidad artefactual de la escuela actual es el primer factor de fracaso para este tipo de iniciativas” (Sancho Gil, 2009, 62).

Y teniendo presente que, como plantea Nicholas Burbules: “Desarrollar oportunidades de aprendizaje dentro de contextos institucionales con atención a cómo migran hacia otros contextos, y viceversa, es un desafío para los educadores en tiempos de aprendizaje ubicuo” (Burbules, 2014, 133). Y que el rol de lxs docentes sigue siendo crucial: en la colaboración con lxs estudiantes para que integren y organicen su aprendizaje de formas significativas, ayudándoles a secuenciar oportunidades de aprendizaje, colaborando con la inspiración, motivación y modelado del aprendizaje como una empresa activa, y proveyendo apoyo o asistencia complementaria para lxs estudiantes que tienen dificultades.

Entonces, esta construcción de docente que diseña propuestas de enseñanza para una virtualidad que es “real”, que por lo tanto diseña sobre todo material didáctico, implica utilizar cada vez menos las tecnologías como soporte del conocimiento, y promover cada vez más la construcción de conocimiento en forma colaborativa a través de las tecnologías, como expresa María Verónica Perossi:

Otra nueva mirada nos permite recuperar algunas experiencias pedagógicas en las cuales las tecnologías generan huellas en las prácticas de enseñanza. Estas dan cuenta de nuevas posibilidades para estos entornos tecnológicos, que se definen como didácticas y no sobre la base de sus cualidades como soporte o por la innovación que proponen. En estos casos es posible reconocer propuestas de enseñanza desplegadas a través de las tecnologías y no sólo tecnologías en y para la enseñanza. (Perossi, 2005, 46)

3. Las tutorías como estrategia para *estar presente* y favorecer espacios de intercambio y colaboración entre pares y entre docentes y estudiantes

La relación tutorial es uno de los fundamentos que sostiene nuestra propuesta formativa en la construcción del saber didáctico de sociologxs docentes. Sin embargo, el desafío que impuso la pandemia, nos movió a explorar otras posibilidades y a resignificar las formas de desarrollar nuestra práctica tutorial a través de la construcción de un entorno virtual, en el cual la relación tutorial deviene -necesariamente- en proceso de mediación, de relación dialógica y de construcción colaborativa e implicación mutua.

Entendemos que una de las claves de la buena enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje es la relación tutorial que se establece entre docentes y estudiantes. En este sentido, asumimos una *posición docente* (Southwell y Vassiliades, 2014) sostenida en la autoría didáctica y en la formación en la *práctica reflexiva* (Perrenoud,

2007), en la que *la tutoría* constituye un modo de concebir la relación educativa entre docentes del equipo de cátedra, cursantes y saber didáctico. En este sentido, construimos una relación tutorial *no parametral* (en sentido de la didáctica *no parametral* que propone Quintar, 2012), que busca desmontar las formas de relación educativa basadas en la lógica de una didáctica clásica sostenidas en la transmisión y en una práctica vertical, rígida y memorística y se desplaza hacia una forma de relación recíproca de construcción de significados y capacidades, basadas en el diálogo y la resonancia didáctica. Desde estas premisas reabrimos el juego de nuestra práctica tutorial realizada en las instancias presenciales, que consistían en encuentros en pequeños grupos para acompañarlx en la producción de trabajos integradores (evocaciones, programas y unidades didácticas) y a partir del despliegue de distintos dispositivos sostuvimos una relación tutorial en clave problematizadora, dialógica y horizontal en el entorno virtual.

Para ello, desarrollamos un proceso tutorial sostenido en la combinación de encuentros sincrónicos y acompañamientos asincrónicos, en el marco de un *contexto de hacer* reflexivo (Schön, 1992) centrado en producciones individuales y grupales, en el cual el espacio de la tutoría se constituye en un encuentro de diálogo recíproco y de construcción colectiva y colaborativa que posibilitó a cursantes y equipo de cátedra producir en relación en un entorno de aprendizaje tecnológicamente mediado.

De este modo, las tutorías desarrolladas en el curso 2020-2021 tomaron forma en actividades vinculadas con dimensiones del orden organizativo, grupal, didáctico y técnico, necesarias para la creación de condiciones de accesibilidad de lxs estudiantes a la propuesta formativa.

A continuación, describimos algunas de las actividades tutoriales puesta en marcha. El acompañamiento tutorial organizativo se desarrolló mediante un proceso de comunicación constante a través de correos electrónicos, grupos de WhatsApp y mensajería interna del campus virtual que de modo permanente sostuvo la información necesaria referida al curso, posibilitando la comunicación fluida y constante en el cuidado de la trayectoria de lxs cursantes. También elaboración de hojas de ruta que tuvieron como propósito orientar y acompañar el proceso de aprendizaje de lxs estudiantes, anticipando y organizando encuentros, actividades, lecturas fechas de entrega y pautas de elaboración de cada una de las producciones propuestas.

En relación con la construcción del grupo clase, las tutorías asumieron un rol movilizador del trabajo colaborativo y grupal, a través de espacios de comunicación pública y privada entre cursantes y tutorxs. La utilización del muro virtual en la que se

compartieron diversas producciones comentadas por cada tutor, así como también mediante los foros organizados en el campus virtual con el propósito de favorecer el encuentro, la conformación de grupos de trabajo, la inspiración y la reflexión colectiva. Desde una dimensión pedagógica y didáctica las tutorías desarrolladas durante el curso 2020-2021 operaron como un espacio de mediación para promover la construcción de saber didáctico, mediante la comprensión de los conocimientos que forman parte del curso, el desarrollo de capacidades relacionadas con el saber hacer reflexivo y la relación de ida y vuelta entre teoría y práctica. A través de la planificación de encuentros de tutorías sincrónicas en las que se pusieron en juego estrategias de trabajo colaborativo: espacios de consulta, análisis de casos, ateneos didácticos, etc. que posibilitaron el análisis, la producción y la reflexión compartida entre el grupo clase y tutorxs. También el trabajo mediante documentos compartidos en los que cada tutor pudo realizar el acompañamiento focalizado sobre las producciones de cada grupo de trabajo mediante comentarios retroalimentadores que posibilitaron el seguimiento permanente a cada unx. Finalmente, se incluyeron algunas formas de tutorías técnicas que posibilitaron la familiarización de lxs cursantes con el entorno virtual y facilitar la accesibilidad al campus y la propuesta didáctica.

A través de las tutorías llevadas adelante durante el curso 2020-2021 ensayamos nuevas formas de estar presentes a lo largo de la cursada. Algunas de estas formas tienen una tradición en el equipo docente, otras fueron revisadas y resignificadas, y otras más fueron creadas y elaboradas por el contexto de aprendizaje en entornos virtuales. *Estar presente* es fundamental en toda práctica educativa. Como plantea Gomez da Costa (1995) la acción de *estar presente* implica, en el plano conceptual, la adopción de una dialéctica de proximidad-distanciamiento. Proximidad, para acercarse al máximo, buscando compartir -en el marco de una relación cordial, empática y de calidez-, los saberes didácticos y pedagógicos. Y distanciamiento, para saber apartarse y situarse en un ángulo que permita ver la totalidad del proceso, y a su vez, acercarse ante los pedidos. El *estar y hacerse presentes* de modo reflexivo y significativo en el contexto de un curso no presencial, fue también un aprendizaje y una construcción cotidiana que se produjo en este curso.

4. Lo sincrónico y asincrónico: hacia una *asincronía-sincrónica*

La reprogramación de la propuesta de enseñanza para el aula virtual nos dio la oportunidad de potenciar nuestras búsquedas creativas a fin de maximizar el uso del entorno tecnológico para lograr una *enseñanza poderosa* (Maggio: 2017) más rica, más potente, profunda, perdurable. Para ello, ha sido fundamental la resignificación de nuestra mirada referida al diálogo entre la Sociología y Didáctica con relación a la

pregunta *¿sincrónico o asincrónico?* En tal sentido, destacamos la construcción de una propuesta a partir de la idea de *ensamble* entre ambas modalidades, integrándolas en el marco de una trama en la que convergen y cobran sentido. Es indiscutible que las herramientas sincrónicas (chats, videoconferencias en tiempo real) otorgan un valor mayor a la posibilidad de interacción social y cognitiva. No obstante, en un contexto complejo, en el que diversos factores, entre ellos la tecnología, muchas veces obstaculizan o dificultan el encuentro, ha sido muy importante recurrir a espacios de comunicación asincrónica, generando un enfoque de *asincronía sincrónica*, mediante la publicación de la videograbación de los encuentros sincrónicos, puestos a disposición de todos los cursantes, especialmente para quienes no hubiesen tenido disponibilidad para participar en la clase en vivo.

Las *clases o conversatorios sincrónicos*, a cargo de todo el equipo de cátedra, quincenales y en el horario previsto para el desarrollo de la materia, se destinaron a la presentación de los principales núcleos conceptuales y/o problemáticos referidos a las diferentes unidades y bloques del programa, al debate sobre la base de la consulta y análisis de la bibliografía recomendada/prioritaria y complementaria, y al desarrollo de actividades para el análisis de situaciones y propuestas en torno de la enseñanza y la evaluación. Los *talleres sincrónicos*, a cargo de integrantes del equipo docente también quincenales y en el horario previsto, priorizaron las actividades de análisis y producción en *dos grupos más reducidos*, a fin de fortalecer el acompañamiento y la enseñanza mediante el andamiaje y ayudas pedagógicas ajustadas ofreciendo retroalimentaciones efectivas con relación a la elaboración de los trabajos. Si algo aprendimos de la pandemia, es que la clase teórica puede no ser el espacio exclusivo/central del proceso de aprendizaje y que la experiencia hacia lo asíncrono y virtual, permite ampliar las bases de la inclusión de cursantes que hasta el momento no habían podido acceder al Profesorado y en términos didácticos, mejorar la eficiencia en la gestión de la temporalidad.

5. La construcción del portafolios de evidencias en el entorno virtual: el e-portafolios de aprendizaje como recurso de reflexión y evaluación auténtica para “*imaginar sociodidácticamente*”

Un gran “objetivo-obstáculo” a la hora de pensar la enseñanza en contextos de “virtualidad-real” es pensar la evaluación de los aprendizajes que comprenden un continuo de experiencias que facilitan a los estudiantes oportunidades para construir su propia visión de los contenidos a través de un compromiso activo con su proceso de *aprehender* y *asimismo*, hacer que den cuenta del recorrido y de los productos, de las producciones individuales y colectivas, de las reflexiones que van desarrollando

durante el camino. Es por ello que una evaluación auténtica implica la reflexión compartida sobre los instrumentos de evaluación: destacamos el e-portafolios de evidencias como herramienta privilegiada para sistematizar los aprendizajes, autogestionar el conocimiento y sobre todo lograr la autorregulación del aprendizaje.

Imaginar es posible y asimismo parte del objetivo de reflexión colectiva. Desde aquí, el “e-portafolios”, versión digital en contexto del “portafolios”, se presenta como un instrumento-territorio donde desplegar, organizar, revisar y por sobre todo indicar y reflexionar sobre los contenidos aprendidos. Asimismo posee un plus de sentido siendo un espacio-territorio donde lxs autorxs (cada estudiante) diseña y selecciona desde su propia posición cómo y qué elementos presentar, dando asimismo un formato a la presentación. Dicha “forma” pone en relación saberes que lxs estudiantes poseen en cuanto a herramientas virtuales y formas de comunicación: no solo se comunica un contenido, sino también una forma que permite recabar indicios sobre las miradas que cada cual porta sobre el proceso vivenciado en la cursada. Es un espacio de creatividad fundamentado, puesto en diálogo con formas de ser y hacer en la vida social. El e-portafolios implica un ámbito de comunicación virtual donde se evidencia:

- compromiso con el contenido del aprendizaje,
- permite acompañar a lxs estudiantes en la adquisición de habilidades de reflexión, autoevaluación y metacognición,
- habilita a documentar el aprendizaje y facilita la comunicación de sus logros.

Puede ser concebido entonces como un *trabajo de integración final individual*, instancia de diálogo y comunicación del saber didáctico que dé cuenta de la apropiación crítica y fundamentada de conceptos, principios y criterios orientadores de la práctica en el marco del enfoque desarrollado en cada espacio curricular. Consiste en el diseño, la organización y presentación de un *e-portafolios* que evidencie la integración de los procesos y producciones desarrollados.

Por ello la construcción de este elemento implica 4 procesos continuos, el de *Recolección, Selección, Reflexión y Proyección*. La potencia de la versión digital del “portafolios” (e-portafolios) abre la dimensión comunicativa y la concepción del proceso de aprendizaje en un nuevo territorio: la virtualidad permite la utilización de herramientas de diseño y de redes social interconectadas (padlet, instagram, facebook, menti, procesadores de texto y diseño asincrónico -word, power-point, herramientas de google- etc) espacios donde la selección, reflexión y proyección del

proceso de aprendizaje se comunica en el movimiento mismo y reflexión por parte del/x autor/x.

Dicho proyecto-producto (el e-portafolios) puede presentarse al final de la cursada (habilitando una instancia de evaluación final de los aprendizajes) y asimismo, se irá construyendo progresivamente durante el desarrollo del curso y puede contar con instancias de consulta y seguimiento en dispositivos desplegados por el equipo de cátedra para tal fin (instancias de acompañamiento tanto sincrónico como asincrónico).

Nuevamente, considerar el dispositivo como recurso tendiente a la reflexión (tanto de quien lo construye como de cada participante del proceso / grupo-clase, docentes...) permite generar un espacio donde la evaluación auténtica se presente, ya que la impronta de quien recorre el proceso de aprendizaje se visibiliza en la adecuación del mismo en este espacio de comunicación. Plausible siempre de retroalimentación desde la explicitación de criterios de evaluación y guías para la ponderación y relevamiento de cada elemento presentado.

Lxs cursantes de didáctica 2020-2021, en contexto crítico-posible, han continuado “imaginando sociodidácticamente”, protagonizando con énfasis no solo la construcción de cada e-portafolios, los contenidos de cada espacio, sino y por sobre todo, creando el espacio como territorio identitario, adaptando la virtualidad-real para que *el medio sea también visible como mensaje*. Considerar al e-portafolios como mapa, como espejo, como metáfora de un camino, les permite y nos permite en continuado (más allá del espacio en el cual se presenta) la recolección de indicios que dan cuenta de las formas que toman las propias matrices de aprendizaje y los nuevos recorridos que cada estudiante secuencia en su trayectoria, ya como parte de la autoría compartida.

6. El contexto y las formas de interacción-acción-comunicativa

“Las culturas están hechas de procesos de comunicación. Y todas las formas de comunicación se basan en la producción y el consumo de signos. Así pues, no hay separación entre "realidad" y representación simbólica. En todas las sociedades, la humanidad ha existido y actuado a través de un entorno simbólico. Por lo tanto, lo que es específico desde el punto de vista histórico del nuevo sistema de comunicación, organizado en torno a la integración electrónica de todos los modos de comunicación, no es su inducción de la realidad virtual, sino la construcción de la virtualidad real.”
Castells, Manuel. La era de la información. Economía, cultura y sociedad. La sociedad red. 1997. Alianza.

Considerar el contexto en el cual se abrieron las prácticas de enseñanza en la complejidad 2020-2021, es parte del desafío para pensar una relación-tensión: la que se presenta entre el contexto y la autoría/acción colectiva; entre el orden social productor y/o producto de las formas de interacción; los recursos que se poseen para la misma y las múltiples puertas de acceso a la co-construcción de sentidos. De tal forma, la comunicación en procesos de “virtualidad-real” recorrieron nuevos espacios y les significaron en cuanto territorios (espacios de reflexión sobre las formas de ser y hacer con sentido, es decir, espacios identitarios).

Los grupos de aprendizaje tomaron formas nuevas y a la vez, continuaron constituyéndose como ámbitos simbólicos donde significar y significarse. El coordinar la diversidad es parte siempre presente del desafío de enseñar. Entonces ¿qué fue lo diferente en este escenario? ¿Cambiaron los actores sociales y los procesos sociales en los cuales nos encontrábamos implicadxs?

La última pregunta deviene afirmación cuando tomamos en cuenta la noción de didáctica como campo de “artesanía”. Asimismo la segunda pregunta nos indica un espacio conocido, ya que siempre toda realidad, al estar mediada por signos, es virtual y producto sociohistórico. La clave entonces está en el “qué” de la pregunta inicial y a la vez es una constante que todo proceso de enseñanza ética implica: reflexionar sobre el contexto y los actores sociales implicados en el mismo, los recursos y la adaptación y cambio de dispositivos para la enseñanza y, asimismo, la consideración de la posición docente que, nuevamente, en un espacio en “remodelación” apela a la intervención situada de sus protagonistas, ya que, retomando a Vassiliades:

(...) la posición docente se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que -en ese marco- los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella”.
(Vassiliades, 2014: 29)

No somos lxs mismxs en ningún escenario social, desde la resignificación y apropiación crítica de dichos espacios están las condiciones de posibilidad para la construcción colectiva.

Bibliografía

- Burbules N. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos. Revista Entramados. Educación y Sociedad. Número 1, 131-135.
- Gomez da Costa, A. (1995): Pedagogía de la presencia. Losada.
- Maggio, Mariana (2017). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós
- Pardo Kulinsky; Cobo Cristóbal (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School: Barcelona.
- Perosi, V (2005). La hipertextualidad y los materiales para la enseñanza. Una visión contemporánea de la didáctica para la formación superior. Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 2, núm. 12, 2005, pp. 41-52. Universidad ORT Uruguay.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Editorial GRAO.
- Quintar, E. (2012) Entrevista de la Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle. Bogotá. Colombia.
- Sancho Gil, J. (2009). La tecnología educativa en un mundo tecnologizado. En De Pablos Pons, Juan (2009). Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de internet. Málaga. Aljibe.
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Southwell, M.; Vassiliades, A. (2014): "El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas". Publicación del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (FCH, UNLPam). ISSN: 1668-4753 E-ISSN: 2545-7667.