



FILO EN LÍNEA

PENSAR LA VIRTUALIDAD

COMPILADORAS:
EUGENIA GAY
CELIA SALIT
ALICIA ACIN

Filo en línea.

Pensar la virtualidad

Eugenia Gay
Celia Salit
Alicia Acin

(Comps.)



Sobre los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). Algunos interrogantes sobre su sentido político, social y pedagógico en un contexto de aislamiento social

Por Gabriel Armando Nieve*

La vida en pandemia por el COVID-19 es conocida públicamente y una de las medidas adoptadas para combatir su propagación implica la imposibilidad de encontrarnos masivamente en la facultad físicamente. No obstante, el tema central de este texto es la cuestión del ambiente virtual de aprendizaje (AVA), modelo que serviría para ilustrar cómo se da la relación pedagógica gracias a las aulas virtuales y demás recursos que los docentes ponen y pusieron en juego. Por un lado, nos acercaremos al concepto de AVA a partir de aportes de la psicología del aprendizaje, la didáctica y la pedagogía. Por el otro, plantaremos preguntas en torno a las tecnologías digitales y su rol en la enseñanza remota. ¿Qué sentidos tener en cuenta sobre las tecnologías digitales a la hora de pensar propuestas de enseñanza situadas en un AVA?

Breve día pandémico

E: Me podrías comentar ¿Cómo sería un día normal en la vida de un estudiante pandémico?

X: Me levanto, veo el celular para saber qué día es y qué hora es. Los lunes ya no son los mismos, me cuesta diferenciar los sábados de los miércoles, pues ambos días no tengo “clases”. Cuestión, recuperada la noción de tiempo y espacio, me preparo para una jornada agitada de vivir en aislamiento social.

*Escuela de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Un día hábil en la vida de un estudiante a tiempo completo, es levantarse, comer algo, ver las redes sociales y buscar un meme para compartir, una buena historia para reenviar o un hilo interesante para leer. Después de *scrolllear* un rato, ejercicio muy arduo, por cierto, aparece la preocupación de la vida facultativa. Empiezo a entrar al mail y el aula virtual desde el celular. Veo que tal profesor envió una guía de lectura para la próxima clase, otra profesora abrió un foro de consulta y el ayudante alumno en el grupo de WhatsApp envió un recordatorio sobre las actividades evaluables a entregar en el cuatrimestre.

Un día de clase en la vida de un estudiante trabajador es muy distinto a la de un estudiante a tiempo completo. Este último puede darse el tiempo de tener algunos rituales previos a conectar al aula virtual, como preparar un mate, hacerse café o prender la computadora. Por supuesto, asumiendo que se pueden conectar, ya que existen “lxs desvinculadxs”, aquellxs olvidadxs por una universidad que priorizó la compra de un software de evaluación “legítima y fiable” para algunas facultades. Onda Foucault lo vio y dijo “es un montón”.

Tengo muchas preguntas y tiempo para pensar, podría seguir hablando y tendría muchas páginas para escribir. Pero hasta acá sería una descripción de un breve día pandémico.

E: Gracias, abrazo virtual...

Nos (re)contextualizamos

No existe acción humana libre de contexto; las interacciones son socio-histórico- geográfico-políticas, están de alguna manera culturalmente fechadas, situadas en coordenadas de tiempo y espacio, contextualizadas, podríamos decir, en una relación dialéctica de texto y contexto. Un texto (como objeto, hecho o situación) es en sí mismo producto y productor de contexto. (Mercado, 2015, pp. 4-5)

A diario, como estudiante, podemos escuchar historias como la transcripta anteriormente y ello es porque compartimos un mismo tiempo de vida. La vida en pandemia por el COVID-19 es conocida públicamente y una de las medidas adoptadas para combatir su propagación implica la imposibilidad de encontrarnos masivamente en

la facultad físicamente. No obstante, el tema central de este texto es la cuestión de los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA). Una primera hipótesis indica que estos son modulaciones que sirven para ilustrar la relación pedagógica entre docentes, estudiantes y los saberes, situados en aulas virtuales.

A lo largo del texto, analizaremos concepto por concepto el AVA a partir de aportes de la psicología del aprendizaje, la filosofía, la didáctica y la pedagogía. Luego, plantharemos preguntas en torno a las tecnologías digitales y su rol en la enseñanza remota de emergencia. ¿Qué sentidos tienen las tecnologías digitales a la hora pensar propuestas de enseñanza situadas en un AVA?

Des-enredando el concepto de ambiente, virtual y aprendizaje

¿Qué es un ambiente? ¿Qué es lo virtual? ¿Qué es el aprendizaje?

Empecemos por el último, hablar de aprendizaje o mejor dicho de los procesos de aprendizaje implica situarnos en tres unidades de análisis: la subjetiva, la intersubjetiva y la situacional.

En una primera instancia, podemos mencionar que “existe una tendencia a una equilibración creciente entre asimilaciones y acomodaciones del sujeto al entorno y entre los propios esquemas de asimilación del sujeto” (Baquero y Limón Luque, 2001, p. 34). De esta manera, Piaget pone el foco en las construcciones que realiza el sujeto cuando actúa sobre el objeto cognoscente.

En una segunda instancia desde una perspectiva socio-histórica y cultural, podemos decir que “los conocimientos en el sujeto del aprendizaje se forman dos veces, primero con los otros y luego para sí mismo” (Ziporovich, 2018, p. 29). Las acciones de los sujetos están mediatizadas por las herramientas culturales que colaboran en la interiorización del conocimiento científico a partir del conocimiento espontáneo.

Ahora bien, si levantamos un poco más la lupa, nos centramos en la situación para entender que la actividad intrapsicológica e intersubjetiva —que ponen en juego les aprendices— depende en gran medida de cómo se desenvuelven al actuar, es decir, si participan,

comprenden y se apropian de manera significativa de las prácticas culturales que habitan.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje, como el conocimiento es producido en el seno de un funcionamiento intersubjetivo y distribuido entre sujetos. El conocimiento es mudable, inestable, producto de una actividad cultural que lo produce y significa (...). [El aprendizaje] debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, se trata de una experiencia, por lo que involucra la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible. (Aizencang y Maddoni, 2007, p. 130)

Podemos definir de múltiples formas el aprendizaje, pero de algo no hay duda y es que siempre implica una relación: una relación con el objeto cognoscente, con otrx y con la situación que nos acoge. Entonces en la textualidad social que estamos viviendo surge la pregunta acerca de ¿Qué mirada sobre los aprendizajes debemos priorizar cuando no todxs pueden ser parte del proceso?

Representáte hombres en una morada subterránea en forma de caverna, que tiene la entrada abierta, en toda su extensión, a la luz. En ella están desde niños con las piernas y el cuello encadenados, de modo que deben permanecer allí y mirar sólo delante de ellos, porque las cadenas les impiden girar en derredor la cabeza. Más arriba y más lejos se halla la luz de un fuego que brilla detrás de ellos; y entre el fuego y los prisioneros hay un camino más alto, junto al cual imagínate un tabique construido de lado a lado, como el biombo que los titiriteros levantan delante del público para mostrar, por encima del biombo, los muñecos.

– Me lo imagino.

– Imagínate ahora que, del otro lado del tabique, pasan hombres que llevan toda clase de utensilios y figurillas de hombres y otros animales, hechos en piedra y madera y de diversas clases; y entre los que pasan unos hablan y otros callan.

– Extraña comparación haces, y extraños son esos prisioneros.

– Pero son como nosotros. Pues en primer lugar, ¿crees que han visto de sí mismos, o unos de los otros, otra cosa que las sombras proyectadas por el fuego en la parte de la caverna que tienen frente a sí?

– Claro que no, si toda su vida están forzados a no mover las cabezas.

- ¿Y no sucede lo mismo con los objetos que llevan los que pasan del otro lado del tabique? - Indudablemente.

- Pues entonces, si dialogaran entre sí, ¿no te parece que entenderían estar nombrando a los objetos que pasan y que ellos ven?

- Necesariamente.

- Y si la prisión contara con un eco desde la pared que tienen frente a sí, y alguno de los que pasan del otro lado del tabique hablara, ¿no piensas que creerían que lo que oyen proviene de la sombra que pasa delante de ellos?

- ¡Por Zeus que sí!

- ¿Y que los prisioneros no tendrían por real otra cosa que las sombras de los objetos artificiales transportados? (Platón, 1992, p. 1-2)

Este fragmento de la “Alegoría de la caverna”, del filósofo Platón, habla de una realidad imaginada que se refleja en una caverna y que quienes la ven creen que esa es la realidad. Mediante el reflejo sombrío de los objetos provocados por el fuego lxs encadenadx aprenden sobre la realidad. Es decir, a través de ello generan ideas e imágenes que producen un tipo de conocimiento. Hacen esa producción mediante el acercamiento a una realidad generada artificialmente. En ese sentido, pensamos lo virtual como una apariencia de la realidad que activa la imaginación como proceso psicológico, por medio del cual también se aprende. No obstante, si algo se pudo poner en tensión, en palabras de Levy (1999) en tiempos de pandemia, es que lo virtual posee una realidad y la realidad virtual corrompe la realidad absoluta. De esta manera, en lo virtual o la virtualidad se generan nuevos significados y nuevas situaciones que antes no existían. Establece una nueva forma de relación tiempo-espacial y trae consigo nuevas prácticas socioculturales. Potencia nuevas producciones, configura prácticas culturales, narrativas y lenguajes que para las nuevas generaciones ya venían siendo significativas.

En esta línea, y respecto a la imaginación, por ejemplo, Gardner y Davis (2014) plantean que las aplicaciones han potenciado la producción artística en a lxs miembrxs de la Generación App. Ello se debe a la activación de los procesos de imaginación, donde “los jóvenes usan sus capacidades cognitivas, sociales y emocionales para ampliar sus conocimientos y enriquecer su producción; es decir, para pensar de un modo no convencional.” (s/f)

Entonces, sería un error sostener que lo virtual es un reflejo de la realidad. La virtualidad es real, produce realidades y nos ayuda a (re) pensar nuestras prácticas físicas. Caben las preguntas ¿Qué tan virtuales fueron las clases por medio de videollamada? ¿De qué manera se pudo construir una suerte de presencia o cercanía en esos espacios?

Finalmente, ambiente es un concepto originario de las ciencias naturales, que según la RAE significa “que rodea algo o alguien como elemento de su entorno” “conjunto de condiciones físicas, sociales, etc, de un lugar, una colectividad o una época”. Considero que tenemos que trascender esta noción de espacio físico, como contorno natural y abrirla a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. A partir de esta perspectiva, podremos hablar de un espacio donde se producen aprendizajes.

A(V)A

Ahora bien, llegó el momento de hablar sobre lo que es un ambiente de aprendizaje (AA), en primer lugar, y luego, un ambiente virtual de aprendizaje (AVA).

Podemos entender el AA desde lo que Espinoza Núñez y Rodríguez Zamora (2017) plantean como el interior en el cual se producen relaciones humanas que forman parte del hecho educativo. Esos ambientes de aprendizajes incluyen y superan las condiciones físicas, de infraestructura y de recursos, que si bien son indispensables serían insuficientes en sí mismos. Requieren de la tarea fundamental del profesor como mediador o facilitador para generar un clima social que propicie la sana y asertiva relación y el establecimiento de vínculos directivos/alumnxs, profesorx-/alumnx, alumnx/alumnx, pues en esta habilidad social residen las condiciones del aprendizaje.

Estos autores continúan planteando que un ambiente de aprendizaje constituye un espacio propicio para que lxs estudiantes obtengan recursos informativos y medios didácticos para interactuar y realizar actividades encaminadas a metas y propósitos educativos previamente establecidos. En ese sentido, lxs docentes tienen el desafío de transformar su práctica de enseñanza tradicionalista al mo-

delo constructivista. Se tendrían que propiciar las condiciones para que lxs estudiantes construyan sus propios significados, comenzando con las creencias, los conocimientos y las prácticas culturales que traen a la clase para poder lograr posibles reestructuraciones.

No obstante, antes de avanzar en la noción que implica lo virtual, sería pertinente explicitar qué elementos se deben considerar desde la perspectiva de Ambiente de Aprendizaje. Se plantea tener en cuenta: espacio, tiempo, metodología, medios, sujetxs y evaluación. Duarte (2003) hace un aporte valioso, pues considera necesario implicar el tipo de relaciones que se entablan allí, relaciones con el objeto cognoscente, con lxs sujetxs y con la institución.

En esta línea, la virtualidad producto del avance en las tecnologías digitales introduce nuevas posibilidades de relacionarnos con el conocimiento, entre la(s) sociedad(es) y con las diferentes instituciones. Así pues, estas transformaciones estructurales provocan mutaciones a la hora de pensar la enseñanza en las que la realidad de la práctica pedagógica tiene que ser virtual. Entonces, es posible crear con las tecnologías un ambiente virtual de aprendizaje (AVA), en tanto entorno de aprendizaje mediado por tecnología que mediatiza las interacciones entre lxs sujetos y la relación de estos con el conocimiento, con el mundo, con la sociedad y con ellos mismxs.

Cabe mencionar que la noción de AVA implica la facilidad de comunicación y procesamiento, la gestión y la distribución de información, y la posibilidad de una estructura de acción específica para aprender y desde donde cada estudiante interactúa según sus oportunidades y estrategias.

¿Qué sentidos tener en cuenta si pensamos nuestras propuestas de enseñanza situadas en AVA?

Como reseñan varios analistas con la covid-19 la tecnología pasó a desempeñar un rol aún más central en diversos ámbitos de la vida colectiva y personal, así como en la continuidad de la tarea universitaria. (Canelloto, 2020, p. 223)

“la revolución digital afecta a nuestro sentido del yo, cómo nos relacionamos con los demás y cómo damos forma e interactuamos con nuestro mundo” (Floridi, 2017, p. 8)

Desde mi perspectiva, debemos asumir la virtualidad como la posibilidad más viable para garantizar la continuidad pedagógica en

el nivel del ámbito universitario hasta que la situación epidemiológica mejore sustantivamente. Es decir, al punto tal que el número de inoculados sea elevado, cubriendo todas las franjas etarias y el número de casos positivos diarios esté en lo más bajo de la curva de contagios. Una situación que todos anhelamos y deseamos sea pronto. No obstante, en pandemia migramos gran parte de nuestras tareas diarias al contexto de virtualidad. Entre ellas nuestra formación universitaria.

Esta migración implicó tener a las tecnologías digitales como nuestra mayor aliada (y enemiga también) para readecuar las propuestas de enseñanza en tiempos de pandemia. Al respecto, habría que hacer al menos tres preguntas claves ¿Cómo promover la inclusión estudiantil desde los espacios curriculares? ¿De qué forma aprovechar la multitextualidad que la virtualidad ofrece para innovar las propuestas de enseñanza? Y ¿Qué sentidos construir a partir de las mediaciones tecnológicas?

Carina Leoni (2020) en un *Webinar* llamado Educación y creatividad en pandemia, habla del tiempo en confinamiento como un tiempo de desafíos, puentes y recaudos. En primer lugar, habla de desafíos políticos en clave de sostener la permanencia de lxs estudiantes en las instituciones educativas. Para ello, considero pertinente volver a los elementos del ambiente de aprendizaje, pues quizás no todos pueden acceder al aula virtual, siendo esta la materialidad del ambiente. Quizás no todos dispongan de tiempo para hacerlo, pues pre-pandemia venimos atravesando una crisis social muy profunda. Esto llevó, al menos en nuestra facultad, al aumento de estudiantes que también trabajan. Quizás no todos puedan formar parte de las mediaciones que se produzcan en el AVA si es que no tienen un dispositivo que les permite estar en línea con sus docentes y compañerxs.

En segundo lugar, en relación a lo anterior, Leoni planteaba tres recaudos a la hora de pensar la puesta en marcha de actividades en las diversas propuestas de enseñanza. Para esta pregunta, creo interesante recuperar la noción de “activitis”, que ella define como un síndrome que se manifiesta en la necesidad de generar muchas actividades. Las cuales, a veces no nos permiten detenernos a mirar el proceso de lxs estudiantes, a fines de avanzar con el programa anual

del espacio curricular. Llenamos de contenidos clases que necesitan un encuentro para resolver dudas o clases teóricas necesitan actividades para sostener el desarrollo conceptual. Los días abarrotados de *meets*, los *classroom* explotados de actividades pendientes y el mail con notificaciones de la *moodle*.

En tercer lugar, se piensa este tiempo inédito como una posibilidad de tender puentes, puentes para articular espacios curriculares, contenidos y productos sociales. Un posible puente podría ser el aprovechamiento de la multitextualidad de los productos culturales de las tecnologías digitales. Con el horizonte puesto en fomentar la alfabetización multimodal.

El alfabetismo, aunque tradicionalmente se concibe que únicamente se refiere a la letra impresa, no es algo unitario, sino algo en lo que abunda la multiplicidad. Hay incluso diferentes <<alfabetismo>> en relación con los textos impresos y dejando aparte las imágenes y los textos multimodales (Gee, 2004, p.19)

Entre desafíos, recaudos y puentes, encontramos la posibilidad de continuar con los procesos formativos y acompañar aquellxs vinculadxs.

Palabras finales *¿Qué sentido tienen las tecnologías digitales a la hora de pensar propuestas de enseñanza situadas en un AVA?*

El modelo de aprendizaje se basa en el proceso a corto plazo en tiempo real en lugar de su resultado a largo plazo (...) surge de la idea de que el aprendizaje se puede gestionar, controlar, controlado, y finalmente modificado en la mente personal de cada estudiante (Van Dijk y Poell, 2018, p.584)

Atravesamos tiempos complejos para las instituciones de educación superior. La masificación, la globalización (o internacionalización), la generalización del modelo neoliberal de estado y la transformación de la sociedad de la información, han hecho mutar radicalmente tanto los fines como los medios de la institución para formar profesionales al servicio de la comunidad. Allí, las tecnologías digitales de la información y la comunicación ocupan un lugar preeminente. No obstante, habría que preguntarnos desde qué lugar

estamos concibiendo los usos y utilidades de la TIC. Como plantean Van Dijk y Poell en la frase que inicia este apartado, el modelo de aprendizaje se basa a corto plazo, es decir, a lo inmediato, a lo útil hoy, ahora. Ello implicaría la economización de los tiempos y los espacios para garantizar que lxs estudiantes en las universidades obtengan los saberes para ejercer su profesión. “El conocimiento será accesible, fácil de consumir, just-in-time en función de las demandas del mercado (...) Lo harán las empresas, que saben cómo generar el único conocimiento valorado en nuestro tiempo: el útil para el sistema productivo” (Adell Segura, Castañeda Quintero, y Esteve Mon, 2018, p. 60-61)

Entonces, retomando los recaudos, desafíos y puentes de Leoni (2020) lxs invito a reflexionar sobre los sentidos políticos, pedagógicos y sociales que emergen cuando reducimos las prácticas educativas a la creación de ambientes virtuales de aprendizaje cuyo principal modelo hegemónico son las plataformas. Estas son constructos sociotécnicos y estructuras socioeconómicas,

proveedores de software (en algunos casos), hardware y servicios que ayudan a codificar actividades sociales en una arquitectura computacional; procesan (meta)datos mediante algoritmos y protocolos, para luego presentar su lógica interpretada en forma de interfaces amigables con el usuario, que ofrecen configuraciones por default que reflejan las elecciones estratégicas de los propietarios de la plataforma. (Van Dijk, 2016, p. 34)

La “plataformización” de las prácticas de enseñanza, al menos en nivel superior si se manejan con una lógica de bienes (títulos) y servicios (formación), puede ir en detrimento de la conformación de una cultura universitaria que trama vínculos, relaciones y posiciones por el bien común. Hacer la vista para otro lado, es no poner en cuestión las TIC y, desde el campo pedagógico y las ciencias de la educación, no podemos permitirnos ese error.

En suma, la “digitalización” implica la reorganización de estructuras y relaciones sociales, culturales y económicas en todos los ámbitos de la actividad humana en el marco de la sociedad actual, incluidas las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Pero, debemos trascender la concepción de ambiente al espacio donde se producen significados y sentidos singulares, debemos so-

brepasar la concepción de herramienta de las TIC para romper, en palabras de Kap (2021), la estandarización de los procesos de enseñanza y habilitar la diversidad cognitiva, es decir, reflexionar sobre nuestras prácticas, sabotear las redes, reprogramar sus usos y con esto configurar espacios con intencionalidad pedagógica. Espacios de construcción colectiva, humana y real de la cultura.

Bibliografía

- Adell Segura, J. Castañeda Quintero, L. y Esteve Mon, F. (2018) ¿Hacia la Ubersidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), pp. 51-68.
- Aizencang, N. & Maddoni, P. (2007). Replanteos en torno a nuevos y/o viejos espacios de mediación y acompañamiento escolar. En: Aisenson, D. B., Castorina, J., Elichiry, N. & Schlemenson, S. (comps.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios: investigaciones y prácticas en psicología educacional* (pp. 123-132). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Noveduc.
- Baquero, R. & Limón Luque, M. (2001). *Introducción a la Psicología del aprendizaje*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Berstein, B. (1988) *Clases, Códigos y Control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Ed. Akal. España
- Cannellotto A. (2020) Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia I. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial UNIPE. pp. 213-227
- Duarte, J. (2003) Ambientes de aprendizaje. Aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)
- Espinoza Núñez, L. y Rodríguez Zamora, R. (2017) La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. En

RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo
Educativo. Educ vol.7 no.14 Guadalajara. ISSN 2007-7467

Gardner, H. y Davis, K. (2014) *La generación APP*. Ed. Planeta. España. Cap. VI Actos (Y Aplicaciones) de imaginación en la juventud actual.

Gee, J. (2004) *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. “Cap. 2 Ámbitos semióticos”. (J. M. Pomares, Trad.). Ediciones Aljibe, Málaga.

Mercado, P. (2015). Aportes de los enfoques socioculturales para “re-centrar” los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situación con la enseñanza. *PRAXIS educativa*, 19(3), 62-71.

Platón (1992) *República*. Libro VII. Ed. Gredos, Madrid. Traducción de Eggers Lan, G.

Van Dijck, J. (2016) *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. - 1ª ed.-Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Libro digital, EPUB

Van Dijck, J. y T. Poell (2018). Plataformas de redes sociales y educación. En *The Sage Handbook of Social Media*, editado por Jean Burgess, Alice Marwick & Thomas Poell. Londres: Sage. pp. 579-591.

Ziporovich, C. (2018). El legado teórico y práctico de Vigotsky. Aprender con los otros y para sí en encuentros educativos de pensamiento y acción. En C. Baca, P. Mercado y otros (comps.), *Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento* (pp. 23-41). Universidad Nacional de Córdoba.