

Tensiones para pensar materiales didácticos digitales

En un sentido amplio entendemos los materiales didácticos digitales como herramientas mediadoras entre los contenidos que queremos enseñar y quienes aprenden. En cuanto mediadores en la enseñanza, los materiales (los que son creados intencionalmente para esta tarea y los que no) llegan a las aulas de las escuelas, de los institutos de formación docente y de las universidades de la mano de las y los profesores que, por diferentes motivos, los han seleccionado para sus prácticas de enseñanza. No obstante, muchos materiales didácticos digitales son ofrecidos como fórmulas mágicas para resolver problemas de la enseñanza, bien sea como “paquetes cerrados” a implementar o desde el imperativo de la creación. En ambos casos prima una lógica verticalista en la que los y las destinatarios se suelen concebir como replicadores que deben incorporar e incorporarse a las tendencias dominantes que las empresas tecnológicas, las plataformas educativas, las editoriales, los organismos internacionales y lo que algunos otros medios les ofrecen. Como plantea Anne Marie Chartier,

Una innovación solo es eficaz para los alumnos cuando el profesor puede dominarla, es decir, anticipar la aplicación previendo los inconvenientes y las posibles ventajas. En otras palabras, si puede apropiársela e integrar a su práctica anterior. Si no es el caso, si la innovación le es impuesta desde lo alto sin que pueda darle sentido ni hacerla suya, no se puede estar seguro de que los beneficios esperados “teóricamente” lleguen alguna vez (2022, p. 24).

Lejos de ser replicadores, proponemos un acercamiento a la cuestión que parte de la premisa de que los y las docentes son productores y productoras de conocimiento, con una agencia y capacidad de decisión que ponen en juego en el día a día de su práctica, en la forma en que procesan los lineamientos

curriculares, los discursos disciplinares, el saber didáctico pedagógico, las condiciones institucionales y las demandas de innovación. Todo eso se despliega y se sintetiza en la selección, diseño o adaptación de materiales digitales.

Los materiales que dieron origen a esta reflexión se inscriben en la trayectoria de grupos de investigación de la UNIFE conformados por investigadores e investigadoras y por colegas docentes; es decir que también son el resultado del trabajo de docentes que con trayectorias diversas habitan las aulas y que, como señalamos, son productores y productoras de conocimiento. Todos están alineados en el compromiso de la UNIFE con la educación pública como escenario de construcción de lo común, de producción y reflexión sobre el conocimiento y como espacio de inclusión. Sin embargo, pese a estos denominadores comunes, los materiales no son uniformes, algunos consisten en la sistematización de propuestas de enseñanza mediante un formato digital; otros acuden a producciones digitales que no fueron creadas para la enseñanza; algunos se vinculan con temas establecidos en las tradiciones disciplinares y otros transitan por temas poco explorados; muchos acuden a lenguajes habituales en la enseñanza y otros indagan con lenguajes que son menos frecuentes en la cultura escolar.

En lo que sigue señalamos algunas tensiones que entendemos fértiles para pensar los materiales didácticos digitales. Estas tensiones suelen estar presentes en diferentes momentos durante el proceso de diseño o adaptación de materiales didácticos digitales; además, no son de única resolución y, en función de eso, no proponemos definiciones, clasificaciones o guías de buenas prácticas.

Tensión en relación con el acceso

Los materiales didácticos, también los digitales, se insertan siempre en redes de actores heterogéneos que incluyen actores humanos y no humanos (Dussel y

Trujillo, 2018). Esas redes están condicionadas tanto por la infraestructura disponible para el uso de dichos materiales digitales como por el acceso individual de los destinatarios y las destinatarias a las condiciones necesarias para transitar una propuesta. El problema del acceso entendido en clave de condiciones materiales fue dramáticamente evidenciado durante la pandemia. Las brechas, en muchos casos insalvables, derivaron en urgencias que se resolvieron localmente de maneras muy diversas. La pregunta por el acceso vincula a actores que exceden el aula y que incluyen al Estado, las instituciones escolares y también a quienes producen las herramientas que demandan una serie de insumos tecnológicos para su despliegue. En este marco las decisiones que tomamos como docentes se inscriben en esas redes de múltiples actores y en sus tensiones.

Además de la cuestión material en términos de infraestructura y acceso individual a dispositivos, es necesario pensar las habilidades que son requeridas para poner en marcha una experiencia con materiales digitales o crearlos. Si bien hay diferentes listados de “habilidades digitales transversales”, tanto para estudiantes como para docentes, con las que están comprometidos organismos internacionales y algunas entidades estatales, creemos que las habilidades que se ponen en juego son inseparables de los contenidos específicos sobre los que tratan los materiales digitales, es decir que las habilidades no pueden ser comprendidas como una consecuencia directa o exclusiva de las cualidades formales de dichos materiales, sino que están atravesadas por la especificidad disciplinar.

Finalmente otra pregunta imprescindible en este eje tiene que ver con la accesibilidad, esto es con la posibilidad de que los materiales digitales sean susceptibles de ser usados articulando diferentes capacidades. Esa premisa, que tiene una enunciación sencilla llevada al terreno del diseño de materiales accesibles, demanda un trabajo pedagógico específico. Como se ha desarrollado en diferentes campos de las humanidades, la traducción no es un proceso

especular en el que la información se traslada “uno a uno” de un lenguaje a otro. Toda traducción implica pérdidas, cambios y, en ese sentido, pensar en la accesibilidad significa no solo traducir sino pensar los efectos del movimiento entre lenguajes en las experiencias que habilitan los materiales digitales. Las decisiones en torno a los usos de materiales de enseñanza en formato digital no deberían eludir preguntas sobre ganancia/pérdidas, condiciones/usabilidad, a la hora de pensarlos en situaciones didácticas concretas.

Tensión entre la forma y el contenido

La tensión entre forma y contenido está en el núcleo de la enseñanza pero adquiere mayor sensibilidad al pensar materiales didácticos digitales. ¿La forma obtura el contenido o el contenido avasalla la forma? Esta tensión por supuesto no es de única resolución. Los nuevos medios han traído consigo revisiones y rearticulaciones con formas culturales previas como el cine o la fotografía, también proponen formas de narrar novedosas, multimodales y experiencias que crean vínculos sensoriales inéditos con las producciones culturales. Muchas de esas formas de narración surgieron sin un objetivo educativo (aunque en muchos sentidos son herederas de la escuela y su expansión durante el siglo XX), pero en la actualidad dialogan y ponen en tensión las formas de narrar más habituales para la enseñanza.

¿Cómo dialogan esas formas con los objetivos de la enseñanza? ¿Qué implica cambiar las formas en las que se “narra” un contenido? ¿Qué *permite* narrar un medio específico y qué no? Las respuestas a estas preguntas no son unívocas, se actualizan en cada caso de manera diferente, por ejemplo, algunos materiales pueden explorar formas de narrar propias de la cultura visual contemporánea, mientras que otras usan formatos y temas familiares a la enseñanza.

Además de las formas de narrar, es necesario detenerse en la proliferación de *app*, software y plataformas que cada vez es más habitual y necesaria para desempeñar nuestra tarea como docentes. Cada una de esas herramientas son el resultado de un conjunto de decisiones que se inscriben en los objetivos de personas y/o empresas, al mismo tiempo en el diseño de esas herramientas hay diferentes formas de concebir la educación que permean su arquitectura, es decir que, en la forma de organizar un menú, en la manera en que se presenta un contenido y en aquello que permiten o imposibilitan, se despliegan concepciones sobre la enseñanza que no deberían pasar desapercibidas y que deben estar presentes en el diseño y adaptación que hacemos de este tipo de herramientas para la práctica cotidiana.

Tensión con respecto a la autoría/autonomía

La tercera tensión que proponemos como transversal al trabajo con materiales digitales didácticos se pregunta por la autoría y la autonomía. La autoría tiene diferentes capas. En primer lugar consideramos necesario sostener una pregunta por las decisiones que sostienen la producción de cualquier material digital, haya sido diseñado con finalidad educativa o no. Esta pregunta es pertinente tanto para aquellas propuestas en las que se adapta un material existente a un propósito educativo como cuando se diseña un material desde cero. En algunos casos la cuestión de la autoría es visible, por ejemplo cuando trabajamos con una película producida por personas o instituciones que *firman* el producto final. Sin embargo, cuando trabajamos con plataformas o aplicaciones, la noción de autoría aparece menos clara, ¿cómo pensar la autoría de una plataforma como Canva o Kahoot? ¿Qué significa pensar la autoría en el caso de Whatsapp o Moodle? ¿Qué lugar de autor piensa/tiene el docente que produce/utiliza?

A la poca visibilidad de la autoría se suma el hecho de que muchas plataformas se instalan sobre la premisa de la no producción de contenidos (Van Dijk, Poell, y De Waal, 2018; Srnicek, 2018), es decir que se ofrecen simplemente como mediadores entre usuarios que producen el contenido que circula en la plataforma; así, Kahoot no produce trivias, solo ofrece una estructura para producirlas, desplazan de esta manera la pregunta –y responsabilidad– por la autoría sobre las y los usuarios. No obstante, el privilegio de preguntas de selección múltiple con retroalimentación inmediata se vincula con modelos educativos específicos. Partimos de la no neutralidad de las plataformas y las aplicaciones, esto significa, como dijimos más arriba, que la arquitectura permite y obtura formas de relación con el conocimiento y que ello debe ser objeto de trabajo cuando nos acercamos a un material digital. Esto es particularmente sensible cuando se señala cada vez más cómo, mediante la plataformización de la educación, se están generando escenarios en los que muchas empresas y actores que no son especialistas en educación están definiendo las formas de interacción entre docentes y estudiantes (Dughera y Bordignon, 2023; Williamson, 2018).

En segundo lugar, proponemos pensar la noción de autoría en función de las decisiones que tomamos como docentes. Como señalamos al comienzo, los materiales didácticos digitales llegan a las aulas como producto de una decisión de los y las docentes; la manera en que decidimos articular una herramienta digital con el contenido, el momento de la secuencia en la que se introduce, los recorridos que se proponen, entre muchas otras decisiones posibles, son todas maneras en las que se despliega nuestra autoría en el diseño de una experiencia de enseñanza. Esas decisiones entran en diálogo con las permisibilidades del software, plataforma, *app* o herramienta que decidamos utilizar y allí se produce una tensión más, que alude a los grados de autonomía que encontramos al trabajar con materiales digitales.

A modo de recapitulación, las tensiones descritas en el documento son el resultado de un conjunto de experiencias y de investigaciones que se vienen

desarrollando en la Universidad Pedagógica Nacional. Sin embargo, el dinamismo con el que las tecnologías se despliegan y su impacto en relación con la producción de materiales pedagógicos no pueden quedar circunscritos exclusivamente a las tensiones que abordamos aquí. Seguramente, otras se incorporarán en esta interacción entre necesidades educativas y la transformación y disponibilidad de los recursos tecnológicos.

Asimismo, destacamos la importancia de la producción de este tipo de materiales como herramientas mediadoras entre docentes y alumnos que constituyen formas de producción de conocimiento abiertas, susceptibles de ser tomadas y modificadas, a su vez, por otros actores de la educación que las harán avanzar o crecer.

Referencias

- Chartier, A.-M. (2022). ¿Bajo qué condiciones las innovaciones pedagógicas podrían mejorar el desempeño de los alumnos? *Cuadernos de Educación* 20, 15-25. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/37958>
- Dughera, L. y Bordignon, F.R.A. (2022). Pandemia en Argentina: EdTech y cambios en el trabajo docente. *Revista Española de Educación Comparada (REEC)* 42, 284-303. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.33170>
- Dussel, I. y Trujillo, B.F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos* 40, 142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.

Van Dijk, J., Poell, T. y De Waal, M. (2018). *The Platform Society: Public Values in a Connective World*. Nueva York: Oxford University Press.

Williamson, B. (2018). *Big Data en Educación. El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Madrid: Morata.