

Recuperar el trazo pedagógico en los escenarios dinámicos de aprendizaje con tecnologías culturales y con IAG

Recovering the Pedagogical Trace in Dynamic Learning Scenarios with Cultural Technologies and IAG

Silvina Casablancas

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina

scasablancas@flacso.org.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-4118-315X>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-453>

Recepción: 27 Abril 2025

Aprobación: 15 Mayo 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo se propone recuperar un trazo que ha sido desplazado del centro del quehacer pedagógico: aquel que pone en primer plano la dimensión humana, identitaria y cultural del trabajo docente. En el contexto actual, dominado por una mirada predominantemente instrumental sobre las tecnologías digitales, se vuelve urgente resignificar ese trazo pedagógico más allá de los avances tecnológicos, las exigencias impuestas por la pandemia y la irrupción acelerada de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en los espacios educativos. El texto también reivindica la importancia de fortalecer la soberanía digital y la identidad cultural como ejes clave en los escenarios educativos con presencia de inteligencia artificial.

Palabras clave: escenarios dinámicos de aprendizaje, inteligencia artificial generativa, tecnologías culturales, soberanía digital.

Abstract

This article aims to recover a thread that has been displaced from the center of pedagogical work: one that foregrounds the human, identity-based, and cultural dimensions of teaching. In the current context, dominated by a predominantly instrumental view of digital technologies, it becomes urgent to redefine this pedagogical trait beyond technological advances, the demands imposed by the pandemic, and the accelerated emergence of Generative Artificial Intelligence (Generative IA) in educational spaces. The article also emphasizes the importance of strengthening digital sovereignty and cultural identity as key pillars in educational settings involving artificial intelligence.

Keywords: dynamic learning scenarios, generative artificial intelligence, cultural technologies, digital sovereignty.

Introducción

El presente artículo ofrece un análisis crítico del espacio que configura el accionar pedagógico en la actualidad, considerando tanto su dimensión física como el contexto social, cultural y tecnológico, y a los sujetos que participan en dicho proceso. El título alienta a indagar qué ha ocurrido, por qué de algún modo el circuito tradicional de coordenadas espacio temporales se ha desdibujado desde hace tiempo, refiriendo al lugar que ocupaban tradicionalmente las aulas físicas, como espacio privilegiado de la acción pedagógica. Pero este proceso agudizó considerablemente su aceleración desde la pandemia por Covid-19, que tornó en urgencia digital todos los espacios educativos, pero corriendo el riesgo de perderse la especificidad pedagógica sumida únicamente a una cuestión de elección de plataformas o herramientas digitales disponibles. Continuando con el proceso de desdibujar lo sólido y reubicar lo espacial y temporal de los encuentros, fue posteriormente con la irrupción de la IAG (Inteligencia Artificial Generativa) que se desconfiguró nuevamente la escena educativa.

Durante la pandemia y su *viento digital inesperado*, volvimos a percibir, sobre todo los que trabajamos vinculados al campo educativo y los entornos digitales, entre otras problemáticas de la Tecnología Educativa, que los recursos tecnológicos pasaron a ser urgentes, como nunca antes. En esa etapa, fuimos consultados/as para orientar cómo organizar las prácticas pedagógicas, cómo resolver la situación de concreción de clases sin encuentro físico en las aulas, pero producto de esta urgencia es que sostenemos que las herramientas digitales fueron las urgencias a resolver, pero que las pedagogías en ese contexto de educación remota quedaron postergadas (Casablanca, 2021). El impulso llevó a poner a las tecnologías digitales en primer plano y posteriormente a la perspectiva pedagógica, sin tiempos ni espacios para meditar, discernir y generar nuevas formas de ser docente, dado que había que resolver en la inmediatez la continuidad pedagógica.

Sería oportuno detenerme en este trabajo sobre el oficio de enseñar y la metáfora de dibujar lo desdibujado por el viento digital, dado que pareciera que se llevó este viento tecnológico e instrumental el sentido pedagógico del oficio (Litwin, 2008). Allí ubico una problemática fundante que atraviesa los propios trabajos como investigadora en mi tesis de doctorado (Casablanca, 2008), que sitúa la indagación en cómo se prepara a los futuros docentes desde la formación de inicio con tecnologías en vinculación con el contexto social, tecnológico y las perspectivas pedagógicas. Profundizando y actualizando la temática plasmé en un trabajo posterior, titulado “Enseñar con tecnologías transitar las TIC hasta alcanzar las TAC” (Casablanca, 2014) una segunda inquietud, dado que una vez generalizadas las TIC quedaban segmentadas del *currículum*, desde una visión artefactual y de leve profundidad requerida para su integración didáctica. Mi preocupación, entonces estaba centrada en que percibía un impulso para enseñar con tecnologías pero que esa tracción llegaba hasta las TIC, es decir, a las tecnologías referidas a la información y la comunicación sin problematización didáctica.

El surgimiento de la IA, sumada al proceso educativo de las tecnologías digitales en la pandemia, *hirieron* al oficio de enseñar, quedando alejado del aula se requería problematizar nuevamente los componentes del acto mismo pedagógico y buscar su escenario de acción.

En la búsqueda de un concepto que permita dar cuenta del cambio de coordenadas ocurrido en los últimos años nos situamos en la noción de escenario de aprendizajes y en sus componentes, como un dispositivo analítico para comprender la escena educativa actual (Bartolomé, Salinas, Grané, Pernias, Esteve-González y Cela-Ranilla, 2016).

Escenarios de aprendizaje

Un primer motor de búsqueda frente a los interrogantes y problematizaciones del escenario educativo es situar en contexto socio técnico (Van Dijck, 2016) al accionar pedagógico.

Pero la clase misma debió ser reconsiderada:

Algunas de estas cuestiones pueden ser de utilidad para dimensionar un cambio posible y significativo en el modo de pensar, diseñar y proyectar las prácticas pedagógicas en la universidad. Una de ellas, sin duda, será volver a pensar «las clases»; ya no la clase en sentido singular, sino diferentes modos de crear ambientes de aprendizaje presenciales, virtuales, bimodales, así como en otros espacios alternativos que compongan un escenario para el aprendizaje. Los docentes ya no serán los mismos y las clases, tampoco (Casablanca y Sánchez Valero, 2022, p. 157).

La clase entendida como escenario ha constituido un eje investigativo desde hace años, como lo indica Jesús Salinas (2012), integrando en el análisis las posibilidades pedagógicas, metodológicas y tecnológicas. Desde allí, parte la idea de comenzar a dialogar con este concepto que resulta fructífero para componer más de una variable involucrada en el análisis de la realidad educativa contemporánea y porque también contribuye a la posibilidad de otorgarle movimiento en la acción. No se trata de comprenderlo como un espacio estático: cambia, se desplaza y se transforma. Por eso, sostenemos que el escenario pedagógico se ha vuelto dinámico. Su carácter mutable se manifiesta en las acciones que allí despliegan sus protagonistas, diversas y versátiles por naturaleza. Esto se debe a que quienes lo habitan —docentes y estudiantes— son sujetos únicos, diferentes entre sí, y capaces de transformar el escenario desde sus trayectorias socioculturales. Personas con historias de vida y trayectos formativos a cuestas, en contextos dados por lo que denominaremos escenografía (espacial y temporal) y utilería educativa, acorde a los recursos disponibles en la época en que transcurre la acción (desde los tradicionales libros, computadoras, tabletas, conectividad a internet, celulares, IA, etc.). Tiene dinamismos propios, dado que el impulso viene dado por las personas que lo integran, que se renuevan, cambian, alteran la escenografía con sus modos de habitar la cultura, por el contexto sociotécnico y las modalidades de uso tecnológico de esas personas.

Espacios educativos

El análisis que problematiza el espacio y el tiempo consiste en volver a observar el entorno educativo, en su totalidad. Las clases, sus geolocalizaciones varias y los tiempos donde transcurre y es asignada a cada propuesta pedagógica. Contemplar aquello naturalizado, es decir, los espacios donde transcurren las acciones educativas, tanto las aulas físicas como las digitales, plataformas digitales, las ampliaciones de espacios de comunicación como redes sociales y mensajería instantánea, los espacios o entornos diseñados para generar un ambiente de trabajo conjunto.

Aquí tendríamos un primer concepto que nutre el aula, que ya no es solamente clase sino un **ambiente** generado específicamente para el accionar del aprendizaje, es así que Leal (2011) lo denomina ambiente de aprendizaje, guardando distancia del primer concepto alternativo que fue el de entorno, dado que en el ambiente existen interacciones entre los sujetos involucrados entre sí y con las propuestas y herramientas tecnológicas disponibles.

Para adentrar la mirada sobre los escenarios educativos podríamos comenzar con el posicionamiento crítico en la perspectiva de análisis de las tecnologías en educación. La conceptualización de Álvarez y Méndez (1996) constituye una base firme desde donde posicionarnos al observar los escenarios educativos complejos (Montoya, McGreal, & Obiageli Agbu, 2022) y vislumbrar diferentes tecnologías, artefactuales simbólicas y organizativas que lo componen. Asumir que, en cualquier ambiente de aprendizaje, además de los recursos disponibles, podremos encontrar los sujetos tanto docentes como estudiantes, la perspectiva pedagógica asumida y el posicionamiento del conocimiento en dicha relación.

Los espacios digitales en educación hicieron su aparición y ampliaron su funcionamiento durante las etapas de aislamiento. Estos modos de flexibilizar la institución educativa parecían no solo posibles, sino también estables, constituyendo una modalidad dinámica para repensar el espacio escolar, donde las clases se concebían en variados escenarios. Pero quizás esas visiones urgentes, necesarias y valiosas también en su momento, no eran tan sólidas como parecían al principio. En ese sentido Tenti Fanfani (2020) nos alertaba en contexto mismo de la pandemia: “A estas instituciones las podremos seguir llamando escuelas, pero tendríamos que

dotarlas de otras funciones y formatos. Caso contrario, la pospandemia puede convertirse en una especie de restauración/reconstrucción de los sistemas escolares tal como existían antes de esta emergencia” (p.73).

La demanda es construir nuevos escenarios, miradas que contemplen actores, problemáticas, tecnologías digitales en educación, y experiencias vividas transformadoras de la realidad escolar. En ese sentido, Ambrosino (2021) desarrolla la idea de escenarios de hibridación en la enseñanza, entendiendo que la reconversión del tratamiento en los ambientes de aprendizaje puede incluir el uso de plataformas digitales para la formación, plantea el quiebre con lo presencial, cuestión que actualmente se basa en la decisión, la posibilidad y el sentido de las propuestas híbridas, acorde al nivel educativo, el año de estudio, las necesidades, al contenido a tratar y sus posibilidades, etc.

Tecnologías educativas y usos subjetivos

Las tecnologías no son únicas, ni tampoco es uno el modo que la misma herramienta se utiliza por cada persona, generación y contexto sociocultural. Sobre todo, también, atendiendo a los diferentes perfiles formativos y usos que van de lo cotidiano a lo profesional. Las tecnologías digitales en contexto educativo recorren un proceso que va desde los usos subjetivos a los usos profesionales (Casablanacas, 2008).

Desde el enfoque antropológico, algunas exponentes valiosas que conjugan la tecnología con la vida cotidiana, tanto Alves (2002) como Winocur (2021), aportan la perspectiva de uso de las tecnologías digitales entramando posibilidades. Winocur trata de las hibridaciones sociales en el sentido de las diferentes generaciones presentes en un mismo tiempo histórico en lo cotidiano, lo educativo, lo social y las tecnologías. Marcan una señal entendiendo lo histórico, lo social, cultural como integrante de cualquier análisis de uso de tecnologías, incluso el educativo.

Es así, que las escenas con tecnologías educativas (digitales y tradicionales) involucran a la propuesta pedagógica, el rol de docentes y estudiantes y da cuenta de cómo se genera el conocimiento situado socio históricamente. Los usos cotidianos de las tecnologías también se incluyen en este escenario analítico del cambio. Para tratar esta temática, los conceptos de Sibilia (2012) resultan oportunos al referir a la institución escolar y su espacio como agente de socialización, parte del interrogante de una escuela con redes o paredes. Esa disyuntiva, que no es tal, comenzó a desandar los ambientes más allá de su localización en el recinto escolar.

Tiempos de IAG

Otro componente analítico de los escenarios dinámicos es el tiempo, ¿cuándo nos encontramos?, ¿cómo nos encontramos?, las respuestas también son variadas, puede ser sincrónicamente, de manera remota..., se requiere una planificación del tiempo que recorra varias instancias, tanto las previas, durante un encuentro sincrónico como el antes y después de la clase. Problematizar y dotar de sentido pedagógico al tiempo, no naturalizarlo o dejarlo como componente meramente administrativo atribuido a las horas de clase o las horas cátedra asignadas a una asignatura. Una arista analítica de la variable temporal es la que tiene que ver con el vértigo del tiempo tecnológico en la actualidad, porque también es una característica que provoca que todo esté cambiando velozmente, las tecnologías disruptivas y exponenciales que surgen, se amplían, renuevan funcionalidades y mutan constantemente. Los tiempos reales, humanos y posibles de conocer y utilizar esas tecnologías quedaron escuetos a la posibilidad de exploración y decantación pedagógica de usos valiosos.

Señalamos anteriormente que el período de la pandemia precipitó el uso y apropiación de tecnologías, a veces incluso, sin criterio pedagógico. Actualmente la IAG vuelve a poner el *pie en el acelerador* para impulsar sus usos. Por lo cual el modo, el origen, las posibilidades de uso de la Inteligencia Artificial Generativa es una problemática actual que recorre los encuentros educativos, y es necesario hacerlo, no para resolverla sino para ver de qué forma problematizarla, usarla, diseñarla, optimizarla, pero nunca negarla.

Tiempos del chat GPT

Por mencionar una de las herramientas de IAG conocidas y que va ganando espacio de usos para todo tipo de prácticas, ubicamos al chat GPT en sus siglas en inglés: Transformador, Generativo Pre Entrenado (Chat GPT), cuyo lanzamiento inaugural fue tan solo en noviembre de 2022. Pareciera que hace más “tiempo” que está presente en el escenario de trabajo educativo, sin embargo, comenzó a finales de 2022.

El chat GPT puede resultar un aliado para las tareas del docente relativas a mecanismos repetitivos, o para la confección de una guía posible, listados, ofrecer un guión temático inicial, etc., una suerte de acompañante que facilite actividades que luego servirán para desarrollar, mejorar o hacerlas propias por parte del enseñante. De eso se trata, saber que la IA nos ha encontrado en una etapa de nuestra carrera profesional, de inicio o ya avanzada, etc. Pero nunca opera en el vacío pedagógico, tenemos siempre posicionamientos pedagógicos previos, modos de ejercer la docencia, asumidos, que no debemos dejar en la entrada del uso de la seductora IA.

La docencia, en cualquiera de sus etapas profesionales, tiene asumidos posicionamientos en relación a las teorías del aprendizaje, al modo de enseñar y al lugar posible de la IA Generativa. Para ilustrar este argumento, el trabajo del equipo de investigadores chinos, Fan Ouyang y Pengcheng Jiao (2021), organizan tres paradigmas posibles de vinculación de la IA:

Cuadro N°1: IA y paradigmas de aprendizaje

	Fundamento teórico	Rol IA	Rol Estudiante
Paradigma uno: dirigido por IA, estudiante como receptor	<p>Conductismo</p> <p>El aprendizaje como un refuerzo de la adquisición de conocimientos a través de instrucciones programadas que introducen nuevos conceptos retroalimentación inmediata sobre las respuestas incorrectas. (Greeno et al., 1996 ; Schommer, 1990 ; Skinner, 1958).</p> <p>Constructivismo cognitivo y social.</p>	<p>Poseedora del conocimiento.</p> <p>Domina a la acción ejecutiva del estudiante</p>	<p>Actúa como receptor. Reacciona a secuencias de conocimiento preespecificadas. Ejecuta actividades de aprendizaje establecidas por la IA para lograr objetivos predefinidos.</p>
Paradigma dos: estudiante como colaborador apoyado por la IA	<p>El aprendizaje ocurre cuando un estudiante interactúa con personas, información y tecnología en contextos socialmente situados (Bandura, 1986 ; Liu y Matthews, 2005; Vygotsky), 1978)</p>	<p>Renuncia a su poder de control.</p> <p>Herramienta de apoyo.</p>	<p>El/la estudiante junto con el sistema de IA deben construir interacciones mutuas activas para optimizar el aprendizaje personalizado centrado en el alumno.</p> <p>Interacción mutua y la colaboración sostenida entre el alumno y el sistema de IA.</p>
Paradigma tres: el estudiante como líder potenciado por la IA	<p>Conectivismo, sistema adaptativo complejo. El alumno/a como el núcleo de la AIED (Bandura, 2006).</p> <p>Aprendizaje personalizado/adaptativo</p> <p>Interrelación interfaz cerebro-computadora en el aprendizaje. automático, aprendizaje profundo.</p>	<p>Cooperación humano-computadora; la IA ayuda a los alumnos e instructores a lograr la inteligencia aumentada proporcionando un alto nivel de transparencia, precisión y eficacia (Riedl, 2019 ; Yang et al., 2021). E</p>	<p>El alumno puede comunicarse con el sistema para comprender el proceso de toma de decisiones y tomar mejores decisiones para seguir aprendiendo.</p>

Fuente: Basado en “Inteligencia artificial en la educación: Los tres paradigmas” (2021). Fan Ouyang, College of Education- Pengcheng Jiao Ocean College, Zhejiang University. China.

La IA resulta imponente, muy atractiva y parece propia de una narración ficcional cinematográfica o de literatura fantástica. Pero nada de eso:

El truco de magia de la IA está en los programadores y desarrolladores, la inteligencia real está en los informáticos que tratan de crear sistemas que simulan aspectos de la inteligencia humana, que cada vez son mejores y más interesantes. Ellos son realmente los expertos en estos temas (Sánchez, 2023, p.5).

Entonces, desde una perspectiva crítica y situada en posicionamientos asumidos de la enseñanza, del aprendizaje, puede ser aliada en las prácticas y estrategias docentes:

La IA generativa puede ayudar a los docentes en el proceso de planificación de lecciones al proporcionar estructura, ideas y recursos. Incluso pueden tener conversaciones con herramientas de IA como ChatGPT para intercambiar ideas sobre objetivos y estrategias y recopilar materiales didácticos relevantes (van den Berg, & du Plessis, 2023, p.2).

La IAG resulta ser un componente más de las estrategias docentes profesionales en los escenarios dinámicos de trabajo del docente en la actualidad.

Un foro internacional para pensar la IA

En consonancia con la problematización urgente y requerida en todos los ámbitos y estratos educativos, durante el Foro Internacional de Educación y Tecnología, celebrado en la ciudad de Tarragona en marzo de 2024, se convocó a investigadores, docentes, funcionarios públicos y jóvenes a abordar la temática de la construcción del conocimiento en la era de la Inteligencia Artificial, así como los usos educativos de las tecnologías digitales. El foro resultó ser un ejercicio dialógico genuino, como aquel proveniente de la antigua Grecia. Un punto de encuentro, de diálogo internacional y de múltiples visiones en torno a este tema. Tuve el honor de participar en el eje referido a los Escenarios de Aprendizaje, presento en este artículo un pequeño párrafo de un documento colaborativo construido entre los y las investigadoras presentes que pronto se publicará, pero es oportuno integrar a este capítulo que luego va a circular y que indica:

Lo cierto es que la apertura de herramientas basadas en Inteligencia artificial generativa al gran público a finales del 2022 ha supuesto un nuevo cambio en los escenarios de aprendizaje. Indudablemente ante este escenario con nuevos actores automatizados necesitamos avanzar sobre el concepto en profundidad para dotarlo de sentido (Arroyo, Bartolomé, Cabrera, Casablanca, Castell, Dalgarno, ... Villena, s.f)

Todavía queda mucho por pensar y hacer en materia de IA en educación.

IAG, soberanía digital e identidad cultural

Otra idea fuerza para compartir en este trabajo refiere al componente cultural vinculado al tecnológico, ¿qué ocurre con el factor cultural e identitario con tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y con IAG en la escena del escenario de aprendizajes?

El debate se reactualiza con fuerza a partir de la integración de la Inteligencia Artificial Generativa. A medida que su uso se intensifica y se apoya en algoritmos predeterminados emergen diversos tipos de sesgos. La heterogeneidad de sujetos, pensamientos y lenguajes no parece estar representada de manera democrática, ya que predominan culturas hegemónicas que tienden a colonizar a otras. Esto se evidencia, por ejemplo, cuando se solicitan imágenes o información sobre artistas, deportistas o investigadores: no todos los perfiles tienen la misma probabilidad de aparecer en los resultados. Las respuestas ofrecidas por las herramientas de IA reflejan así una lógica de visibilidad desigual.

Desde un relato didáctico, tecnológico y cultural, ubicado en una posible secuencia histórica, se presentan a continuación tres etapas posibles del vínculo entre los factores del acto pedagógico que se van integrando a dicha secuencia:

ETAPAS Y TRANSFORMACIONES DE LA DOCENCIA CON TECNOLOGÍAS

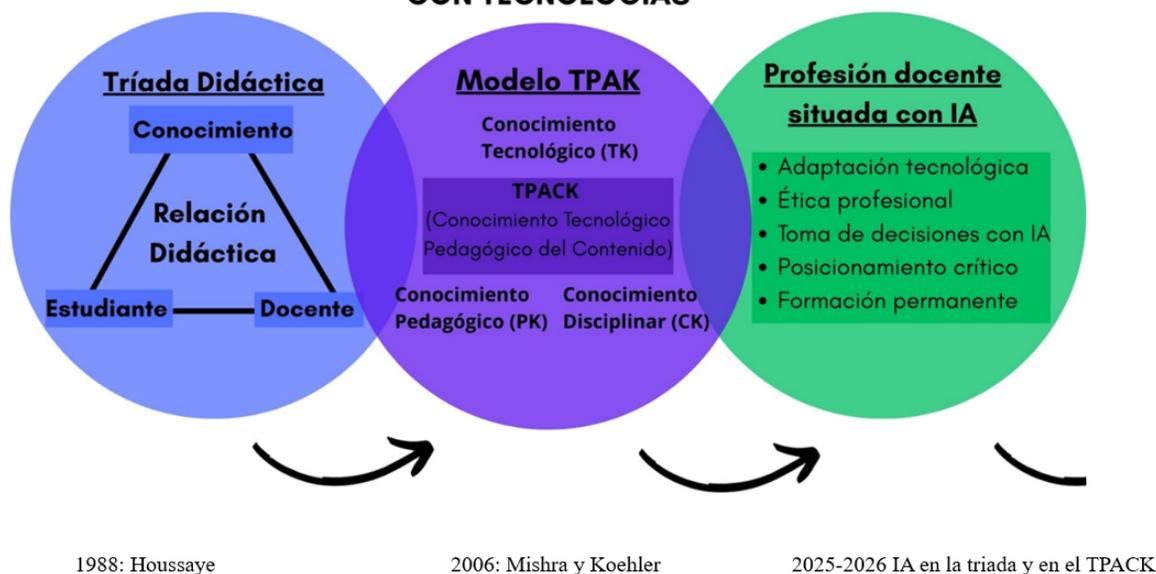


Gráfico N° 1: Etapas docencia y tecnologías

Fuente: Elaboración propia.

Partimos desde la ubicación de los sujetos presentes y diferenciados en un escenario esquemático como fue el provisto desde la triada didáctica a partir de Houssaye en 1988, luego los trabajos de Mishra y Koehler (2006) dieron cuenta de un modelo, el TPAK (Conocimiento tecnológico, conocimiento pedagógico y conocimiento de contenidos. Dando lugar al conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). Es entonces cuando se actualizó significativamente el proceso integrador de tecnologías al servicio del aprendizaje y la construcción de conocimiento. Este modelo integra lo pedagógico, lo tecnológico, lo didáctico y genera como resultado un nuevo conocimiento que es la integración de estas variantes; no se trata de una sumatoria, sino de la síntesis de conocimientos. Parecía, sin embargo, que faltaba en la articulación algo que diera un sentido cultural y contextual al acto pedagógico. En ese sentido, resaltamos desde este trabajo el aporte cultural que desde otras lógicas frente a las tecnologías educativas se da por ejemplo en la mirada de la tecnología educativa presente en Nueva Zelanda. Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Waikato introducen la enseñanza íntegra a la cultura maorí sin segmentaciones, se encuentra incluida de principio a fin. Incluso en lo referido a tecnologías educativas. Bunting, Williams y Jones (2015) van a considerar la naturaleza de la tecnología, del *curriculum*, de la pedagogía, de la evaluación y del capital cultural de los y las estudiantes. Este esquema sitúa al capital cultural como integrante de uno de los vértices para el análisis.

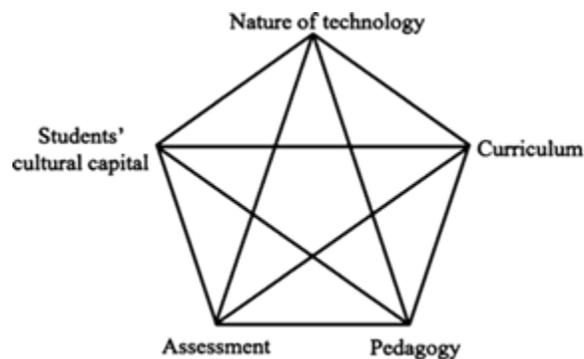


Ilustración N° 1: Variables presentes en la enseñanza con tecnologías

Fuente: Bunting, Williams y Jones (2015) Key variables— and the interactions between them—that drive the technology education experienced by students.

El capital cultural como componente no se había contemplado demasiado en el esquema integrador de variables de enseñanza con integración de tecnologías. Ilustrar y potenciar la idea de que los recursos tecnológicos son también cuestiones identitarias, no neutrales, constituye un componente por desnaturalizar y ejemplificar lo que nos trae como sesgo la IAG. En ese mismo sentido, un dispositivo posible de analizador cultural serían las expresiones artísticas en tanto componente identitario, incluso ancestral, ligado también a las tecnologías de época, a las narrativas de un pueblo, a una región y su expresión de identidad.

En ese sentido, la perspectiva identitaria a la luz de otras culturas se manifiesta donde la tecnología siempre estuvo presente, por ejemplo, en los tejidos en telar de la cultura mapuche, o como ocurre con los tatuajes en la cultura maorí que como representantes de las tecnologías culturales, están cargadas de significados y son considerados en el ámbito universitario e incluso en la formación docente.

Ilustración N° 2: Tecnologías identitarias y arte
Tejido Maorí

Fuente: Museo de Nueva Zelanda. <https://www.tepapa.govt.nz/discover-collections/read-watch-play/maori/maori-weaving>



Mapuche

Ilustración N° 2: Tecnologías identitarias y arte

Fuente: Museo mapuche <https://www.museomapuchecanete.gob.cl/galeria/el-arte-textil-en-el-lavkenmapu-de-nawelbuta>

Tejidos como ejemplos identitarios de tecnologías culturales

Resulta valioso otro caso de integración del arte, de las tecnologías, de la identidad cultural como es el que nos trae una colega de Zimbabue, Nontsikelelo Mutiti, una artista visual, pero también diseñadora y educadora, quien expuso recientemente en el MALBA, el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires, en la exposición denominada “Coreografías de lo imposible”.



Coreografías de lo imposible: Nontsikelelo Mutiti
Zimbabue

Ilustración N° 3: Coreografías de lo imposible

Fuente: <https://www.malba.org.ar/evento/coreografias-de-lo-imposible/>

Su producción artística profundiza en torno a los significados de las trenzas de las mujeres de Zimbabue y las vincula con la informática, con la tecnología y con la cultura identitaria. El cabello es considerado como uno de los elementos de la diáspora africana que porta no sólo sentidos políticos y estéticos, sino también subjetivos, que dicen mucho de la vida cotidiana, de las experiencias y de la historia de las personas negras en la diáspora:

Sus implicaciones políticas y estéticas, a su vez, se entrelazan con nociones de subjetividades como una práctica decolonial. En las trenzas vive, retornado, el pulso creativo diluido en el tiempo. En este juego de caminos, Nontsikelelo Mutiti materializa una reflexión sobre la tecnología analizando las similitudes entre los procesos de trenzado y la lógica computacional, tanto en sus escrituras como en sus gestos gráficos: repetición, trenzado/entrelazamiento, retornos, modulación, encrucijadas. Una práctica de la abstracción que es también la vida diaria misma, densificando la percepción de la textura del tiempo en los intersticios de las interrupciones, los silencios y secuencias (Recuperado de <https://www.malba.org.ar/coreografias-de-lo-imposible-nontsikelelo-mutiti/>).

Podríamos indicar que, a través de una expresión artística, la carga simbólica está presente en cada tecnología, junto con su identidad y su modalidad de interpretación. No resulta generalizable, de modo que lo que el algoritmo de la IAG puede llevar a unificar esos rasgos sensibles, identitarios y únicos de cada tecnología cultural. Algo que pareciera propio, arraigado, fue de algún modo desmaterializado de las prácticas culturales y de las tecnologías educativas en particular.

Soberanías digitales, culturales y pedagógicas

Llegado este punto es imperioso entonces plantear el concepto de soberanía digital. El investigador y educador de la Universidad Federal de Bahía, Nelson Pretto (2023), plantea que el actual desafío es entender que la tecnología edita la cultura contemporánea e invita a interrogarse ¿Quiénes manejan las redes de las redes? Y plantea en una entrevista:

“Nos secuestraron Internet”, dado que la aparición del capitalismo de plataformas potenció su poder en la pandemia. Entre las preocupaciones actuales se halla la temática de la “Colonización de la educación pública” en manos de empresas, plataformas, aulas virtuales, redes sociales que van desde la mirada acrítica, posicionándose en las mentes y modos de construir ambientes de aprendizajes.

Allí, nuevamente el concepto de escenarios de aprendizaje cobra valor. Porque esto se está vinculando muy fuertemente en este momento de volver a tomar esas riendas, esos hilos que el viento digital desdibujó y dejó a merced de plataformas digitales, de la IAG, el hilo conductor tendría que ser el de nuestra identidad, nuestra forma de pensar las cosas y moldearlas subjetivamente.

La desaparición de ciertas tecnologías culturales, con rasgos identitarios, producciones artísticas audiovisuales locales, son prioridad a instalar en el debate de los nuevos escenarios de aprendizajes. Nosotros tenemos otra herramienta que es la **forma de pensarla, es así que la prioridad es descolonizar el pensamiento pedagógico**, tecnológico y de uso de las IA no es neutral ni bien de “afuera” de la sociedad capitalista. Sabemos que es un potencial único. La soberanía pedagógica es requisito de época, donde el escenario de aprendizaje ha mutado, y donde lo identitario en materia de tecnologías educativas y el posicionamiento crítico tengan un lugar privilegiado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. y Méndez, R. (1996). Cultura Tecnológica y Educación. En Sancho, J. Ma y Millán, L. M. (Comp.). *Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación: un diálogo necesario*. Sevilla, España: Publicaciones M.C.E.P., pp. 21-36.
- Alves, N. (2002). Romper o cristal e envolvermo-nos nos acontecimentos que se dão: os contatos cotidianos com a tecnologia. En Leite M. y Filé V. (orgs.) *Subjetividade tecnologias e escolas*. Río de Janeiro, Brasil: DP&A, pp. 15-26.
- Ambrosino, A. (2021). Aulas expandidas: la hibridación como práctica pedagógica emergente. UNL virtual. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=maw0itmqBRM>
- Arroyo, A., Bartolomé, A., Cabrera, N., Casablanca, S., Castell, T., Dalgarno B. ... Villena, V. (s.f) Escenarios dinámicos de aprendizaje. En *2024-Fórum Internacional de Educación y Tecnología. La transformación digital de la educación en la era de la inteligencia artificial*. Tarragona, España: Universidad Rovira i Virgili.
- Bartolomé, A., Salinas, J., Grané, M., Pernias, P., Esteve-González, V. y Cela-Ranilla, J. (2016). Nuevos escenarios de aprendizaje. En M. Gisbert y J. González (Eds.) *New learning environments from a transformative perspective*. Madrid, España: Wolters Kluwer España, pp. 131-164.
- Buntings, C. Williams, J. y Jones, A. (2015). The more things change, the more (some) things stay the same. En Williams, J, Jones A. & Buntings C. (Editores) *The Future of Technology Education*. Hamilton, New Zealand: Springer, pp. 1-21.
- Casablanca, S. (2008). *Desde adentro: los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales. Las TIC como necesidad emergente y significativa en las clases universitarias de la sociedad actual*. Departamento de Didáctica y organización Educativa. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. España. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1367>
- Casablanca, S. (2014). *Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Buenos Aires, Argentina: Estación Mandioca. Recuperado de https://silvinacasablanca.com/libro/Ensenar_con_tecnologias-Silvina_Casablanca.pdf
- Casablanca, S. (2021). Tecnologías urgentes, pedagogías postergadas. Las tecnologías irrumpen en el pensamiento educativo de la pandemia. En Correa Cortez, E.; Luna Rizo, M. & Tarasow, F. (Coords.) (2021). *De la emergencia a la estrategia. Experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina*, pp. 40-53. México DF, México: MTA. Recuperado de <https://pent.flasco.org.ar/producciones/tecnologias-urgentes-pedagogias-postergadas-las-tecnologias-irrumpen-en-el-pensamiento>
- Casablanca, S. y Sánchez Valero, J. (2022). Claves para reconfigurar las prácticas universitarias en pandemia: escuchar a sus protagonistas y analizar lo experimentado. En Rivera Vargas, P. Miño Puigercós, Passeron, E. *Educación con sentido transformador desde la universidad. Cultivando el pensamiento crítico conectando con la realidad*. Barcelona, España: Octaedro, pp. 149-159.
- Ouyang, F. & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100020. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X2100014X?via%3Dihub>
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*, Berna, Suiza: Peter Lang.
- Leal, D. (2011). ____ personal de aprendizaje ¿Entorno o ambiente? Recuperado de https://reaprender.org/blog/2011/10/29/____-personal-de-aprendizaje-%C2%BFentorno-o-ambiente/
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Mishra, P. & Koheler, M. (2006). The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework. En *Teachers College Record*, 108(6), pp. 101-111. Columbia University. Recuperado de <http://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2013/08/TPACK-handbookchapter-2013.pdf>
- Montoya, M. S., McGreal, R., & Obiageli Agbu, J.-F. (2022). Horizontes digitales complejos en el futuro de la educación 4.0: luces desde las recomendaciones de UNESCO. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 25(2), pp. 09-21. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.33843>
- Pretto, N. (2023). Entrevista de Silvina Casablanca para la RedTeAr. Recuperado de <https://youtu.be/LAowz4RgG3o?si=SQitvOHjyDDmXp4x>
- Sánchez, M. (2023) Hasta chat GPT y más allá. En *Blog TIC @Educación*. Recuperado de <https://mmarsanchez.es/index.php/2023/06/05/hasta-chat-gpt-y-mas-alla/>
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. En *RED Revista de Educación a Distancia*, (32). 30 de septiembre. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/32>
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca.
- Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En Dussel, I, Ferrante, O y Pulferm D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp.71-83). Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial Universitaria.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno
- van den Berg, G., & du Plessis, E. (2023). ChatGPT and Generative AI: Possibilities for Its Contribution to Lesson Planning, Critical Thinking and Openness in Teacher Education. *Education Sciences*, 13(10), 998. Recuperado de: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/10/998>
- Winocur, R. (2021). Ciclo de Conversaciones: “Vida cotidiana y tecnología en contexto de pandemia” Dra. Rosalía Winocur. *Revista Technos Magazine*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=myKjQxyHQXY>