



LOS FOROS VIRTUALES:

*¿ágora de la palabra
en un tiempo sin tiempo?*

LOS FOROS VIRTUALES: ¿ágora de la palabra en un tiempo sin tiempo?

Adriana Fontana (ISEP-UBA)
Dora Niedzwiecki (FLACSO-Educación)
Grisel El Jaber (IICSAL FLACSO-CONICET)¹

En este artículo presentamos **una iniciativa de cooperación interinstitucional** entre FLACSO Argentina e ISEP que comienza en el año 2018 y se resignifica a partir de la pandemia. Inicialmente, nos convocó la formación Superior en entornos digitales y la investigación sobre tal proceso. Desarrollamos un primer ejercicio exploratorio que se centró en **los foros** de las clases virtuales. Hoy, cuando los sistemas educativos se han visto obligados a sostener el vínculo pedagógico y la continuidad de la labor docente en medios digitales, aquellas preguntas que nos hacíamos se resignifican. En este sentido, la iniciativa sigue abierta redoblando el interés sobre la cuestión. En un tiempo en el que todo pasa a la velocidad de un *tweet* –todo pasa en 140 caracteres– habremos de reconsiderar la posibilidad que ofrecen los viejos foros, recurso digital sin espectacularidad que, sin embargo, ofrece tiempo. Tiempo para leer, tiempo para escribir, y para escribir elaborando un pensamiento antes de ofrecerlo; tiempo para el estudio, cuando no tenemos tiempo para nada. Como en la *scholē*, aquella escuela griega que se definía justamente por el “tiempo libre” para estudiar. Tiempo de “ocio”, improductivo, por cuanto tiempo de dedicación, de atención a “eso” que reúne a un grupo que quiere comprender, quiere pensar, pensar también el hacer. Como en aquella asamblea griega, podemos decir que los foros sostienen en las

¹ Léase: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP); Universidad de Buenos Aires (UBA); Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO - Área Educación); Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL, de doble pertenencia: FLACSO-CONICET).



clases virtuales la posibilidad del ágora, el lugar para esa experiencia con la palabra, con la conversación, el debate.

Esta iniciativa conjunta FLACSO-ISEP busca hacer **un aporte a la agenda de debates e investigación respecto a la Educación Superior, la formación y el desarrollo profesional docente en línea o en la modalidad combinada, que se ha revitalizado en el último año.**

Una experiencia de cooperación interinstitucional² “atenta” a la formación en línea

Cuando nadie imaginaba una pandemia, teníamos inquietudes que nos “encontraban”. Paradojas del destino, podemos decir con el diario del lunes. Dos instituciones del nivel de Educación Superior –FLACSO e ISEP– que desplegaban sus propuestas de formación en entornos digitales se hacían preguntas, querían saber más sobre los procesos de transmisión, sobre los vínculos con el saber que se construyen en esa singular situación de la enseñanza en línea.

No fue la pandemia la que nos trajo las preguntas; las teníamos desde antes. Guardamos de nuestras primeras reuniones preguntas que expresaban diferentes inquietudes, entre otras: ¿cuáles son los problemas que afrontan las instituciones, por un lado, y los procesos de formación, por otro, cuando aceptan el desafío de desarrollarse en medios³ digitales? ¿Qué modificaciones introducen las clases virtuales en los procesos formativos? ¿Qué impacto produce la modalidad a distancia y/o combinada en la formación de formadores?

² El Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) es una institución pública que forma parte de la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Nace en 2016, ofrece formación inicial y postinicial a la comunidad docente de la provincia. Puede accederse desde aquí para mayor información: www.isep-cba.edu.ar

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) fue creada en 1957 por iniciativa de la UNESCO con el estatus de organismo internacional, intergubernamental, regional y autónomo integrado por los países latinoamericanos y del Caribe que adhieren al Acuerdo y conforman el Sistema FLACSO: Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, Honduras, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Surinam y Uruguay. Desde los comienzos, un objetivo medular fue y sigue siendo el establecimiento de programas de posgrado para entrenar a las nuevas generaciones.

³ Nos valemos para esta noción de las conceptualizaciones que sobre “medios” ofrece Inés Dussel (2018, 2019, 2020).



Teníamos un punto de partida en común: las dos instituciones, FLACSO e ISEP, desarrollaban una amplia oferta de formación en línea. Por ello, también, **compartíamos algunos saberes vinculados a lo que supone sostener institucionalmente una oferta formativa en línea.** Entre otros, pueden mencionarse: saberes tecnológicos específicos vinculados al equipamiento que se requiere para el desarrollo de las propuestas que se sostienen en entornos digitales; saberes sobre los entornos digitales, las plataformas, los servidores, el *front* y el *back*; el portal, las aulas virtuales como “entornos sociotécnicos” (Dussel, 2018) novedosos en cuanto escenarios de la enseñanza. Saberes que permiten desarrollar diferentes dinámicas de acceso, movimientos, recorridos por espacios digitales en tiempos sincrónicos y asincrónicos que pueden combinarse, que pueden regularse o no. Saberes sobre la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios (no se requieren los mismos saberes para impartir una clase presencial que para dar una clase virtual), saberes que posibiliten el trabajo colaborativo en línea (a veces); en la producción, la puesta en marcha y el seguimiento de las propuestas. Es decir, sabíamos que sostener propuestas de formación Superior en línea implica el dominio de un conjunto de saberes en el campo educativo. Algunos –como los que mencionamos arriba– los podíamos identificar a partir de la experiencia de trabajo cotidiana. Sin embargo, había algo más que se presentaba escurridizo, a modo del quizás. ¿Quizás estemos transitando nuevos modelos organizacionales; quizás nuevas posibilidades de la pedagogía, otras formas de la transmisión, otros saberes en el oficio docente...?

Un primer estudio exploratorio, un antecedente para la investigación

La experiencia nos permitía apreciar los beneficios de la cooperación y, desde el inicio, suscribimos un común acuerdo en relación con el valor político de la producción conjunta de conocimiento entre instituciones. No dudamos en asociarnos y abrir, conjuntamente, un camino en la construcción de saberes como resultado del intercambio y el análisis interinstitucional. Confiamos en este proceso de fortalecimiento político y pedagógico, en tanto una contribución al desarrollo profesional de ambas instituciones, como así también al



campo académico. Esta experiencia nos llevó, también, a conformar un equipo de trabajo integrado por colegas de ambas instituciones, un grupo de trabajo integrado por profesionales provenientes de diferentes campos del saber.⁴

Como se desprende del apartado anterior, los primeros avances, exploratorios, abrían numerosas líneas de indagación vinculadas a las dinámicas institucionales, a las formas de organización, a las tecnologías digitales como recursos. Un primer recorte que cobró centralidad fue el de estudiar **propuestas de formación docente**. A partir de allí, comenzamos a buscar aquellos asuntos nodales en los procesos de transmisión. Recorrimos el *campus* de ambas instituciones, analizamos las propuestas, los destinatarios. Hicimos lugar a preguntas muy generales que, asimismo, marcaban caminos posibles: los vínculos pedagógicos y el oficio de enseñar en la virtualidad, el diseño de las propuestas de formación, la didáctica, el acompañamiento y “la presencialidad” en propuestas de enseñanza en línea / a distancia,⁵ los recursos digitales, los foros.

Al mirar los foros, nos detuvo la palabra escrita, la asincronía, el tiempo que “daban” para “pensar” una intervención; la curiosa distribución de las intervenciones en el espacio, la posibilidad de una conversación enrulada. Nos encontramos pensando si, acaso, los foros resultan —en el marco de los procesos de transmisión— el último bastión de la palabra escrita. Tan poco dinámicos, por qué será que estos viejos protagonistas de la formación en línea conservan vigencia. Nos animamos a imaginarlos como lugar para las nuevas formas de la presencialidad, una presencialidad corporizada en la palabra escrita. ¿Otro modo de construir vínculo pedagógico, tal vez? La confianza, la autoridad ¿cómo se expresan en este espacio? Decidimos que los foros serían el recorte de este primer estudio exploratorio.

A continuación, relatamos el proceso de trabajo que sostuvimos a lo largo de un año y compartimos algunas categorías que nos ayudarán en adelante a continuar estudiando.

⁴ Paola Roldán, Jaime Andrés Piracón Fajardo, Eugenia Danieli y Mariana Figueredo Aguiar conformaron este equipo de trabajo. Con ellos, a lo largo de un año sostuvimos conversaciones muy interesantes, las que llevaron a la realización de un primer ejercicio exploratorio sobre los foros en aulas de FLACSO y en aulas de ISEP.

⁵ En los últimos años se ha ampliado y se habla de educación virtual, en línea, b-learning; también, modelos híbridos, modalidad combinada. Un ejemplo de ello es la Resolución de CONEAU, Res. 2641/17, que establece y orienta nuevas concepciones sobre esta opción.

¿Qué buscamos? ¿Por qué los foros?

Ambas instituciones abrimos las puertas de aulas virtuales para “mirar” en los foros, sin categorías previas, las conversaciones, los intercambios entre tutores, tutoras y estudiantes. Nos sostuvimos en la intuición de que en ese tiempo, en ese espacio de los foros acontece la posibilidad del estudio, de la conversación sobre algo “en común” –tal como lo plantean, entre otros autores, Masschelein y Simons (2014), cuando proponen una “defensa de la escuela” (2014), o de los estudios escolares (Masschelein, 2019)–. Es oportuno repasar que, para estos autores, la escuela no necesariamente se ajusta a un edificio, sino que se define justamente por su forma; una forma que ofrece las condiciones necesarias que se requieren para que el estudio, para que una voz, un lenguaje pedagógico se haga lugar y una transmisión pueda acontecer.

Desde esta perspectiva se buscó identificar en los foros de las propuestas seleccionadas las formas de la *scholé*, las acciones vinculadas al estudio, a la transmisión de un saber, a las estrategias docentes destinadas a construir presencia.⁶ A su vez, nos guiaron en la observación algunos saberes, si se admite, más o menos consolidados en el campo de este singular modo de la pedagogía. Un buen número de trabajos sobre la “intervención en foros” hacen recomendaciones tales como las que (en ISEP y FLACSO) se consideran en la formación básica de tutores o al ingresar a una carrera en línea. Entre estas recomendaciones, son de referencia sistemática las que remiten a la posibilidad de abrir diferentes tipos de foros (temáticos, de consultas tecnológicas, recreativos, entre otros), el reconocimiento de un modo singular de las intervenciones que permita fluidez y profundidad en el desarrollo de un tema. Esto remite al ritmo de las intervenciones, a la pertinencia y la extensión de ellas. El diálogo con otras intervenciones se vuelve un lugar de atención central entre los objetivos de un foro, ya que, justamente, a esto alude, si consideramos su origen romano y en relación con el debate público. Si las

⁶ La estrategia de exploración para este estudio implicó la selección de cuatro propuestas, dos de cada una de las instituciones: la Especialización Docente de Nivel Superior en Conducción y Gestión Educativa - Cohorte 2017 (ISEP); Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Medios digitales 2018 (ISEP); Escuela secundaria y políticas de cuidado. Interfaces entre educación y salud 2018 (FLACSO); Gestión y control de políticas públicas 2017 (FLACSO). Se conformó un equipo de investigadores pertenecientes a ambas instituciones que indagaron sin pretensiones comparativas, sino con el objeto de explorar los modos en que los tutores intervienen en el marco de la relación pedagógica orientada a promover el aprendizaje de los contenidos en los foros de discusión, en tanto espacios virtuales singulares.



intervenciones en un foro no conversan entre sí, es decir, se suceden unas a otras sin intercambio, puede decirse que no hay foro, sino una sucesión de intervenciones aisladas. No basta con abrir un foro para que acontezca, hace falta una buena consigna y una buena coordinación de quienes asumen el lugar de propiciar la conversación. La “conversación” entre las y los participantes, la conversación también con los asuntos, el tema, la materia sobre la que se debate. En este sentido, la referencia a la bibliografía, los documentos o cualquier otra “mediación” con el asunto en cuestión no puede quedar al azar, sino que ha de ser “sostenida” por quien coordina la conversación, por quien “modera” en el foro. A su vez, hay algo ya dicho sobre los tonos de la conversación, que se requieren abiertos, respetuosos, inquietantes; con las justas palabras, capaces de interrogar o de cerrar, de integrar oportunamente las participaciones, de alentar siempre el pensamiento colectivo, que es lo que se espera en este ámbito.

Es decir, no partimos de cero, sino de la experiencia de dos instituciones “ejercitadas”, con experiencias acumuladas en el espacio de los foros. Bajo ese marco, dimos inicio a una búsqueda que definimos en términos de “un estudio exploratorio”, en el que nos propusimos identificar las recurrencias y diferencias. Luego sistematizamos y organizamos lo que encontramos en categorías, a fin de tener un punto de partida común a partir del cual profundizar en nuevas iniciativas más adelante. Pese a su rostro envejecido (en la comparación con las nuevas herramientas digitales: Instagram, Twitter, Paddlet, Genially y tantas otras), los foros siguen vigentes, en la formación en línea no han sido desplazados; ello despierta un singular interés: ¿qué pueden ofrecer en estos nuevos escenarios de la formación docente en línea?

¿Qué encontramos?

Encontramos algo así como una experticia en el manejo de esta conversación. En los foros explorados, tutoras y tutores intervenían moderando con agilidad en el uso de la palabra. Es decir, encontramos modos atentos y respetuosos para alentar y recuperar la palabra de las/los docentes-cursantes, encontramos repreguntas que propiciaron fluidez a los diálogos y también una habilidad para cerrar los espacios con la integración de saberes específicos. Esta moderación resultaba algo más difícil cuando los cursantes no parecían implicarse en los procesos de lecturas de pares ni en la recuperación de aportes de la bibliografía.



En cuanto a la dinámica de estos espacios, las observaciones permitieron detectar algunas debilidades que a veces tienen los foros. Se observó que, en algunos casos, guardaba correlación con el tipo de consigna propuesta. Si la consigna estaba bien planteada, los foros cobraban dinamismo. En cambio, si la consigna era inconveniente, se encontraban muy pocas posibilidades de dinamizarlos. Aparecieron intercambios más o menos extensos, con exceso de opiniones y escasas conceptualizaciones, como así también foros en los que, debido a la consigna (control de lecturas, por ejemplo), abundaba la transcripción de conceptos, con relativa o nula apropiación y análisis. Se encontraron también foros de debate de ideas y cierta dialogía, entre otros aspectos, atravesados por su condición de obligatoriedad/evaluación. Junto a ello, se ha observado en algunos intercambios “la presencia” de una voz que, podríamos decir, encontró lugar en los foros: la singularidad de una experiencia en la que pueden plantearse dudas, dar lugar a la fragilidad de las convicciones. Son estos problemas que se abren a partir de un texto que motiva el debate y dan cuenta de la potencialidad que puede alcanzar la conversación en los foros, en relación con los tiempos para elaborar respuestas, el traer la intimidad de una situación personal, incluso el compartir un pensamiento en la palabra escrita o en imágenes, audio, fotografías...

Esta exploración muestra —y coincide con estudios antecedentes relevados— que el oficio docente, en este caso a cargo de tutores formados en la trama conceptual de la propuesta en cuestión, hace la diferencia en relación con la intensidad y calidad de las intervenciones en estos espacios. Esta conceptualización del perfil tutorial surge de los resultados obtenidos sobre las primeras categorías de análisis aplicadas para observar las intervenciones de tutores y tutoras en los foros (el ritmo, la intensidad, el tipo y la frecuencia de intervenciones).

En paralelo a la exploración de las aulas, este estudio inició la búsqueda de antecedentes teóricos sobre educación a distancia en el nivel Superior, acompañamiento docente y transmisión y construcción de conocimientos. Definimos la estrategia metodológica y se realizaron las primeras actividades exploratorias para los primeros resultados. En relación específica con los foros, se buscaron estudios realizados sobre las interacciones cognitivas en espacios virtuales asincrónicos, los que ofrecen ciertos modelos de análisis para categorizar los intercambios en estos espacios.



A modo de ejemplo, en relación con los aportes de quienes estudian los intercambios en los foros, algunos rastrean aportes desde una perspectiva constructivista, según la cual se distinguen, a modo de taxonomía, cinco fases de complejidad cognitiva creciente (Gunawardena, Lowe y Anderson, 1997); en tanto que otros indagan sobre tres dimensiones de las interacciones virtuales: presencia social, cognitiva y docente (Garrison, Anderson y Archer, 2000).

¿Qué nuevas preguntas se plantearon?

A partir de aquí se ampliaron nuestros interrogantes: ¿cómo hacer lugar a una transmisión en un foro?, ¿cómo capturar el proceso que vincula a estudiantes y a docentes en los foros?, ¿a qué tipo de estrategias recurren las y los tutores?, ¿cómo las construyen?, ¿cómo describen el proceso en el que logran establecer el vínculo con los saberes y realizan dicho movimiento de pasaje?, ¿cómo se produce o qué tipo de presencialidad mediada por la palabra escrita se observa en los entornos virtuales?, ¿qué posicionamientos teóricos sustentan, fundamentan y explican estos modos de presencia en instancias de formación Superior en línea?

Nuestras primeras aproximaciones, conclusiones precarias, resultados de una primera exploración atenta a lo que podía aparecer nos permitirían sostener que los foros, como espacio-tiempo de estudio (Masschelein y Simons 2014), pueden ser estudiados como un recurso o un medio tecnológico (Dussel, 2018, 2019, 2020) histórico, protagónico en las propuestas de formación en línea en el nivel Superior desde que estas iniciativas comenzaron a ofrecerse. Se proponen habilitar una dinámica dialógica y reflexiva. Se podría arriesgar que los foros buscan ser el espacio de esa “conversación” que encuentra a docentes y al grupo de estudiantes (no de modo individual, sino “con-centrados”), atendiendo en compañía de otros a “eso” que es y se presenta en común (Larrosa, 2018). Más aún en el escenario educativo que impuso la pandemia, valoramos el espacio y el tiempo para una intervención colectiva que, a su vez, habilita la demora, la posibilidad de una palabra escrita que se puede tomar el tiempo que requiere para pensar y organizar su presencia.

Los foros como espacio-tiempo singular

A la luz de la experiencia más amplia de ambas instituciones y transitando ya la pandemia (al momento de escribir este artículo), surgen nuevas preguntas que invitan a revisar nuestras primeras aproximaciones y también nos predisponen a imaginar otras iniciativas. Hasta finales de 2019 había cierto acuerdo en los estudios sobre el lugar de los foros en los procesos de formación (López Cepeda y Rosero Palacios, 2012; Garibay, 2013; Mora, 2011). Los foros que podríamos caracterizar como “prepandémicos” aparecían como espacios privilegiados para la interacción en las ofertas de formación virtuales o combinadas *b-learning*. Eran, quizás, el lugar principal de intercambio entre los estudiantes y los tutores, en el que se procuraba producir el tratamiento académico sobre la materia en cuestión. En tal sentido, el ritmo de ese intercambio y la intensidad han sido variables para considerar en las investigaciones y en los estudios que los analizaron.

Según nuestro ejercicio exploratorio, y reconociendo que en numerosos casos los foros daban cuenta de intercambios de baja intensidad, de lábiles intervenciones, de escasa profundidad conceptual, de respuestas tipificadas que no alcanzaban a “tocar” los aspectos centrales de aquello sobre lo cual “la clase” proponía debatir en el foro, cierta cadencia en los intercambios parecía resultar productiva **en la constitución del vínculo pedagógico**. En ese punto, nos detuvimos y tratamos de profundizar, de aguzar la mirada y de pulir nuestras observaciones. En este sentido, comenzamos a acordar con que la **asincronía** favorecía la constitución de dicho vínculo debido a una suerte de gesto de presencia con un “tempo” singular, casi epistolar, producto del intercambio de la palabra escrita.

En buena medida, nuestras observaciones y los estudios coinciden en que **la asincronía habilita y favorece interacciones en un espacio en el que el tiempo diferido hace la diferencia**. Diferencia que, en el marco de ciertas reglas, permite tanto a tutores como a estudiantes una suerte de **libertad** para decidir el momento de participar en el espacio foro, **tomar el tiempo** necesario para **realizar un aporte al grupo clase** y meditar selectivamente sobre los términos por utilizar para expresarse. Encontramos, a su vez, que los foros asumen **el legado de un ideal de colaboración** y de espíritu de grupo, de **trabajo en equipo como espacio privilegiado para el diálogo**. Pero este hecho **no está**

garantizado por sí solo en la mera interacción dada en esos espacios (Castellanos Ramírez y Onrubia, 2016), sino que supone una apropiación de quienes tienen que abrir, dinamizar y cerrar los foros, lo que no siempre se aprecia en las aulas virtuales.⁷

Llegados a este punto, el recorrido realizado de modo exploratorio por los foros en tiempos previos a la pandemia necesariamente abre a nuevos interrogantes y evidencia una vacancia de conocimiento en relación con la formación Superior en entornos digitales, que justifica la posibilidad de continuar indagando en el recorte seleccionado. Esto es, los foros en tanto dimensión espacio-temporal singular en la que la detención deviene en herramienta de privilegio para favorecer la dialogía y el pensamiento genuinos.

Los foros, ¿ágora de la palabra en un tiempo sin tiempo? Nuevas perspectivas para la cooperación y la investigación en tiempos de pandemia

¿Diríamos que el foro quedó viejo, lento, con poco dinamismo? A la luz de las lecturas, los aportes de estudios al respecto y la breve empiria exploratoria realizada, nos animamos a afirmar que, a los fines de los procesos de formación en el nivel Superior, es probable que el foro tenga todavía mucho para ofrecer.

En los espacios de formación, los foros pueden considerarse como lugares protegidos y con posibilidad de cuidar a quienes acceden. No entra cualquiera, el acceso está dado; la restricción de usuarios y las contraseñas, también. La palabra puesta tiene nombre y apellido; a veces, voz (cuando los foros incluyen audios), rostro o imagen.

A nuestro entender, hoy el repliegue a la intimidad de un espacio-plataforma cerrada y modalizada por un tutor que interviene en la regulación de los intercambios, que, en el marco de la libertad que permite la asincronía, sostiene un ritmo y alienta la conversación grupal, se instituye como lugar privilegiado del pensamiento y del procesamiento cognitivo que implica la apropiación de conocimientos.

⁷ En época prepandémica y con estudios que orientan hacia las multiplataformas, los contenidos transmediales y la articulación con los entornos personales de aprendizajes, los resultados problematizan los foros como espacios de una generación centrada en aulas virtuales cerradas y clásicos roles como el de las tutorías.



En los últimos años, particularmente en 2020, mucho se ha dicho y se ha escrito, además se han generado numerosos *webinars* sobre los encuentros virtuales sincrónicos y asincrónicos (FLACSO Argentina, 2018, 2019, 2020). Podría hablarse de una pedagogía en ciernes (ISEP, 2020). En tiempo veloz, hemos aprendido a incorporarlos en las propuestas de formación y no solo en el nivel Superior. Sin embargo, hay algunas notas específicas para señalar para el nivel, el ámbito de nuestra reflexión.

En principio, se advierte la larga tradición que tienen los foros (a diferencia de lo que ocurre en otros niveles educativos), lo que nos permite pensarlos, quizás, como **último bastión de un espacio-tiempo para el estudio, para la apropiación de saberes, en el que la palabra escrita es protagónica**. Intercambiar mediante la escritura obliga y permite, tanto a estudiantes como a tutores, decidir el tiempo que requiere una idea, demorarse en ella hasta lograr la elaboración de una intervención. Permite una temporalidad tal que suspende la velocidad, la inmediatez, y habilita la relectura; la revisión de la palabra que se ofrece a otros. En los foros, está dado el respeto a los tiempos para interactuar cuando se lo considere mejor (quizás). Se desmantela el “ahora” inmediato que impone el vértigo de los encuentros sincrónicos, aun cuando estos ocurran en entornos virtuales, como ha sucedido mayormente en esta coyuntura. En síntesis, somos partícipes de la idea de que los foros, en tanto espacio asincrónico y de participación mediada por palabras, permiten ese detenimiento que –bajo ciertas reglas de juego dadas por las consignas, por el cuidado en la elaboración de estas, por las intervenciones mediadoras de las y los docentes tutores– cuenta con la virtud de ser territorio para que el pensamiento y la dialogía emerjan de modo coherente y consistente. En relación con lo protagónico, nos referimos a un acto de construcción de ideas que amalgama lecturas y la propia experiencia de vida y profesional, que se expresa en primera persona en un proceso personalísimo de selección de palabras.

Para finalizar, el camino que visualizamos va en línea de retomar y profundizar los estudios en relación con los interrogantes del inicio de este documento. Nos interesa incorporar, asimismo, preguntas tales como el tipo de subjetividades que se expresan en las escrituras y las corporeidades del orden de lo dialógico, y su relación con la construcción de saberes que propicia la asincronía de los foros. Debido a que la disrupción de la sincronía ha filtrado en esos espacios tradicionales las vidas cotidianas de las personas, sus espacios, sus



hogares, sus redes sociales y familiares, se abren nuevos interrogantes. Estos espacios educativos y familiares entremezclados se han potenciado en tiempos de pandemia. En este contexto, los foros constituyen una especie de arquetipo moderno prepandémico para la educación; no obstante, y a pesar del avance insoslayable de la sincronía de las redes sociales y de las videoconferencias como baluartes posmodernos, la asincronía de los foros deja intersticios para lo moderno y, quizás, para lo que está por venir y aún no logramos definir. Los foros pueden ser pensados como espacios “con velocidades distintas”, en los que es posible sostener, mantener la conversación alrededor de un guion común; construcciones colectivas que posibilitan el diálogo. Los foros pueden pensarse como espacios en los cuales dar, tomar y compartir una palabra, un pensamiento o una idea. ¿Puede acontecer allí algo que se busca, que se propone un acto pedagógico, que el saber ocupe el lugar (Meirieu, 2006)? ¿Por qué no?

El año 2020 y este 2021 nos obligan a desarrollar nuevas propuestas formativas que amplíen el panorama y generen, a su vez, un campo muy fértil para la investigación y la producción de conocimientos sobre la formación en línea. La experiencia de cooperación que iniciamos se proyecta con amplias expectativas. Nuevos interrogantes nos desafían: ¿la pandemia deja atrás la asincronía del intercambio en los foros o, ante la intempestiva digitalización de todas las relaciones sincrónicas, se revitaliza como forma propicia para el estudio?, ¿cómo se construye el conocimiento desde el repliegue de nuestros hogares?, ¿cómo impacta en las y los sujetos una tecnología que se convierte en contexto? Respecto a la Educación Superior, ¿cuáles son los desafíos que afrontan los procesos de formación en entornos digitales?, ¿qué cambios introducen las clases virtuales en procesos formativos?, ¿qué impacto producen las modalidades a distancia y/o combinada en la formación de formadores?, ¿qué supone para las instituciones formadoras sostener propuestas de formación “en línea”?, ¿el desarrollo de estas propuestas requiere nuevos perfiles profesionales que se incorporen al trabajo de enseñar? Respecto a los espacios de intercambio asincrónico y sincrónicos, ¿son los foros el último bastión de la palabra escrita?, ¿qué tipo de escrituras y para qué tipo de presencia son propicios los espacios sincrónicos y asincrónicos? En relación con el oficio docente, ¿qué alteraciones impone la virtualidad a su labor?, ¿cómo se re-edita el acompañamiento, entendido como la acción que propicia la

apropiación de saberes disciplinares y el buen desempeño en entornos virtuales?, ¿de qué está hecha “la presencia” en propuestas de enseñanza en línea sincrónicas?

Referencias bibliográficas

- Castellanos Ramírez, J. y Onrubia, J. (2016). La importancia de los procesos de regulación compartida en CSCL; rasgos teóricos y empíricos para su estudio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1). Madrid - Buenos Aires: CAEU. Editorial Centro de Altos Estudios Universitarios - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Dussel, I. (2020, 10 de diciembre). Sincronías y asincronías en las pedagogías de la igualdad. *Revista Scholé 2020* (6), sección Experiencias pedagógicas. Recuperado de <https://schole.isep-cba.edu.ar/sincronias-y-asincronias-en-las-pedagogias-de-la-igualdad/>
- Dussel, I. (2018). El enfoque de Dussel para pensar la articulación entre educación y entornos digitales. Portal ISEP. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en <https://isep-cba.edu.ar/web/2018/04/18/el-enfoque-de-dussel-para-pensar-la-articulacion-entre-educacion-y-entornos-digitales/>
- Garibay, María Teresa (2013). *El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo*. Córdoba. Centro de Estudios Avanzados, Colección Tesis. Recuperado el 10/7 en http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cea-unc/20161114025652/pdf_1198.pdf
- Garrison, D., Anderson, T. y Archer, W. (2000). Critical Thinking and Computer Conferencing: A Model and Tool to Assess Cognitive Presence. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/251400380_Critical_Thinking_and_Computer_Conferencing_A_Model_and_Tool_to_Assess_Cognitive_Presence.

- Gunawardena, L., Lowe, C. y Anderson, T. (1997). Interaction analysis of a global online debate and the development of a constructivist interaction analysis model for computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17 (4), 395-429.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc. Del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
- López Cepeda, Ivonne, & Rosero Palacios, Tatiana (2012). Los foros como estrategia de aprendizaje colaborativo los posgrados virtuales. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (16), 145-169. ISSN: 1390-3837. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476147384007>
- Masschelein, Jan. y Simons, Maarten. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila, (en prensa). Recuperado el 10/07/2021 en <https://isfd133-bue.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela.pdf>
- Masschelein, J. (2019). *La escuela como práctica y tecnología de la pertenencia al mundo*. *Praxis & Saber*, 10(24), 387–399. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n24.2019.10034>
- Meirieu, Philippe (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente.
- Mora Vicarioli (2011) Foros virtuales: aspectos por considerar, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Volumen 2, Número 2. Noviembre 2011. pp. 1 – 16.

Bibliografía ampliatoria

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.), *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Anijovich R., Mora, S. (2014). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Arango, M. L. (2003). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. Anexo 1. Bogotá: Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación. LIDIE. Laboratorio de Investigación y Desarrollo sobre Informática en Educación. Recuperado de <http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/ForosVirtuales.pdf>.
- Barberá, E. y otros. (2002). Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación. EDUS/UOC - GRINTIE/UB.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bautista, G. (2011). El acompañamiento del estudiante: profesorado para una nueva forma de aprender. En B. Gros Salvat, *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: UOC.
- Brito, V. (2004). El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17. Recuperado de http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/brito_16a.htm.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

- Coll, C. (2005). Psicología de la educación y prácticas mediadas por las tecnologías de la comunicación y la información. Una mirada constructivista. *Revista Sinéctica*, (25). Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, (346), 33-70.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Pablo, G. (2017). Factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 29, 43-58. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2017.29.001>
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- El Jaber, G. (2019). Actas I Jornadas de Educación a distancia y Universidad: 20 y 21 de abril de 2017. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Sede Argentina. Recuperado de <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Actas-de-I-Jornadas-Educacion-a-distancia-y-universidad.pdf>.
- El Jaber, G. (2019). Actas de II Jornadas de Educación a distancia y Universidad: 23 y 24 de noviembre de 2017. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Sede Argentina. Recuperado de <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/08/Actas-de-II-Jornadas-Educacion-a-distancia-y-universidad.pdf>.
- El Jaber, G. (2019). Actas de III Jornadas de Educación a distancia y Universidad: 25 y 26 de octubre de 2018. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Sede Argentina. Recuperado de

<https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Actas-de-III-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf>.

- El Jaber, G. (2019). Actas de IV Jornadas de Educación a Distancia y Universidad: 26 y 27 de septiembre de 2019. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Sede Argentina. Recuperado de <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Actas-de-IV-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf>.
- El Jaber, G. (2021). Actas de V Jornadas de Educación a Distancia y Universidad: 24, 25, 26 y 27 de noviembre de 2020. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Sede Argentina. Recuperado de <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/05/Actas-de-V-Jornadas-de-Educacion-a-Distancia-y-Universidad-2020.pdf>.
- Fontana, A. (2020). Pequeñas alegrías: una pedagogía en ciernes. *Instituto Superior de Estudios Pedagógicos*. Recuperado de <https://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/15/pequenas-alegrias-una-pedagogia-en-ciernes/>.
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>.
- Garrison, D. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Gros Salvat, B. y Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 5(1) Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/14357>.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens: El juego y la cultura*. Buenos Aires: Alianza.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

- Mena, M. (2006). La evolución de la educación a distancia. *Educ.ar*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/120603/marta-mena-la-evolucion-de-la-educacion-a-distancia>.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Zelmanovich, P. (2018). Efectos de presencia en la virtualidad. Actas de III Jornadas de Educación a distancia y Universidad: 25 y 26 de octubre de 2018. Recuperado de <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Actas-de-III-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf>.

CV

Adriana Fontana

Mail: afontana@isep-cba.edu.ar y abefontana@gmail.com

Magíster en Diseño y Gestión de Programas Sociales (FLACSO), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Profesora para la Enseñanza Primaria (Escuela Normal Superior N.º 4), ha realizado el Curso Regional sobre Formulación y Planificación de Políticas Educativas (IIPE). Trabajó como maestra de grado y bibliotecaria en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires más de 10 años. Se desempeñó desde 2004 hasta 2007 como profesora y coordinadora en diferentes proyectos de formación docente en la ex Escuela de Capacitación Docente (CEPA) de la Ciudad de Buenos Aires.

Desde el año 2004 hasta el 2015, trabajó en el diseño, la gestión y la implementación de programas en el Ministerio de Educación de la Nación: en la primera etapa del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE, 2004-2007) y en los Centros de Actividades Infantiles (CAI, 2008-2012). Luego, de 2012 a 2015, asumió la Coordinación Nacional de Programas para la Inclusión en la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. A su vez, diseñó y coordinó la Especialización de Nivel Superior en Políticas Socioeducativas desde 2014 hasta 2016.

En el marco de la Formación Docente en línea, ha escrito numerosas clases virtuales para diferentes carreras e instituciones (INFOD, IIPE, ISEP).

En su tesis de maestría, estudió sobre la construcción de la igualdad en la escuela y la relación con otras acciones pedagógicas como la confianza y la responsabilidad; temas en los que continúa interesada, leyendo, investigando, y sobre los que ha publicado diferentes artículos. Entre otros, [*Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas; La escuela un lugar posible para la experiencia de la igualdad.*](#)

Actualmente, es docente en la Universidad de Buenos Aires, en la cátedra Problemáticas de la Formación Docente, y directora del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Dora Niedzwiecki

Mail: dniedzwiecki@flacso.org.ar

Maestra, psicopedagoga, magíster y doctora en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). En el área de Educación de esta Facultad, es investigadora principal del Programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación (PLySE), y dirige cursos y seminarios de posgrado desde el Proyecto “Vida Cotidiana y escuelas”.

Tanto en investigación como en docencia y asistencias técnicas, se especializa en las cuestiones que hacen a la relación entre la macro y la micropolítica, es decir, en el análisis y tratamiento de las políticas de Estado. Concentra particularmente su labor en lo referido a las traducciones que se realizan, a nivel institucional, en el proceso de implementación de las prescripciones de los marcos normativos, a su tratamiento cotidiano en el plano institucional.

Grisel El Jaber

Mail: geljaber@flacso.org.ar

Es coordinadora del Programa de Educación a Distancia de FLACSO Argentina desde 2014 y miembro del Consejo Directivo del IICSAL (FLACSO-CONICET). Es profesora adjunta regular de la materia Taller de Expresión III de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (FSOC/UBA) y profesora adjunta regular de la Universidad Nacional de Moreno en la materia Taller de Producción Multimedial I. Es coordinadora del área de Redes y Multimedia de la agencia de noticias ANCCOM (FSOC/UBA).

Se está doctorando en Ciencias Sociales (FLACSO) y es máster en E-learning y redes sociales (UNIR-España), especialista en Planificación y Gestión de la Actividad Periodística (UBA), especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), diplomada en Educación y Tecnologías (FLACSO), Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social (UBA) y Profesora en Ciencias Sociales (Inst. Gladys Vera). Fue co-coordinadora de Educared Argentina de la Fundación Telefónica (2012-2014) y miembro del equipo central del Programa Conectar Igualdad (2010-2016), donde coordinó el área Familias y comunidad. También se desempeñó en la Unidad TIC del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2010).

Cómo referenciar este documento: Fontana, A.; Niedzwiecki, D. y El Jaber, G. (2021). Los foros virtuales: ¿ágora de la palabra en un tiempo sin tiempo? Córdoba/Buenos Aires: ISEP - FLACSO-Argentina.

Diseño: Ana Gauna y Guadalupe Serra

Corrección literaria: Juan Pablo Spinassi y Silvia Lanza

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).





Espacio **MAMPA**
Biblioteca Digital del ISEP 



Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Programa
Educación a Distancia.

Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Área Educación.