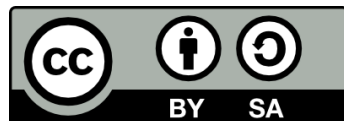




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Alfabetización digital docente como hecho y derecho
en tiempos de pandemia de covid-19. El caso del
Programa de Educación y Derechos Humanos
de Wikimedia Argentina**

Luisina Ferrante



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- Compartitqual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - Compartitqual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Spain License.**

Tesis Doctoral

Alfabetización digital docente como hecho y derecho en tiempos de pandemia de covid-19:

El caso del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina

2022 | Luisina Ferrante

Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Directores: Pablo Rivera Vargas y Cristina Alonso Cano



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

*Alfabetización digital docente como hecho y derecho en tiempos
de pandemia de covid-19. El caso del Programa de Educación y
Derechos Humanos de Wikimedia Argentina*

Facultad de Educación

Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Doctoranda: Luisina Ferrante

Directores: Pablo Rivera Vargas y Cristina Alonso Cano

Tutora: Cristina Alonso Cano

A mis viejos por darme alas para volar

A mis maestros y maestras por enseñarme a luchar

*A mis compañeros y compañeras por estar para resistir y
transformar*

*A todos los y las docentes que defendieron la escuela, estuvieron
en la trinchera y no dejaron de luchar ni un segundo por el
derecho a la educación pública.*

“Cuando a la sociedad le pica algo, se rasca en la escuela”
Larry Cuban

AGRADECIMIENTOS

El proceso de escritura de una tesis es un proceso largo, solitario, introvertido y, por momentos, muy inestable. También es tiene sus instancias de encuentro, de retroalimentación, de debate, de encanto y autorealización. Sin embargo, una se acostumbra a transitarlo en un vaivén de sensaciones y emociones en las que necesita de otros y otras para poder sostenerse.

Escribir esta tesis no hubiese sido posible, ni viable, sin el apoyo de muchas personas, organizaciones, colectivos, compañeros y compañeras de todos los territorios que habito. Desde el comienzo, al emprender este proceso siempre conté con el sostenimiento de mi mamá y papá, que, sin importar las distancias, los tiempos, los presupuestos, siempre me apoyaron y siempre estuvieron -están- ahí acompañando cada paso que decido y deseo dar con amor y libertad.

Un agradecimiento especial a Wikimedia Argentina, al movimiento Wikimedia, que me acobijó y me invitó a ser parte de una experiencia única en tanto acción colectiva por la construcción del conocimiento libre, las personas que el movimiento me permitió conocer, y con las que pude crear experiencias únicas de aprendizaje, son centrales en el proceso que implicó cranear y darle sentido a esta tesis doctoral.

El sostén emocional de los amigos y las amigas también es crucial, en especial, cuando el proceso de escritura de esta tesis se hizo en el marco de una pandemia donde los lazos sociales y los abrazos fueron tan necesarios para subsistir. A mis amigos, amigas, amigos de la escuela, de la facultad, de la militancia, de la vida, gracias por siempre escucharme, acompañarme y darme fuerzas cuando ya no había energías para seguir. Sin ustedes, nada en este proceso podría haber sido posible.

Gracias a mis compañeras y compañeros de trabajo en Wikimedia Argentina, en especial a mi colega Florencia Guastavino por sostener y compartir el compromiso político pedagógico que le da sentido al Programa de Educación y Derechos Humanos. A Anna Torres Adell por apoyarme desde siempre en mi recorrido laboral, por ayudarme a seguir generando espacios para crecer en lo que me gusta y amo, la educación y los derechos humanos.

Gracias a María Teresa Lugo, Mariana Maggio, Walter Campi, Patricio Lorente, Cecilia Sagol, Mercedes Martin, Manuel Becerra, por sus palabras, por su compromiso por la educación pública, su amor por la docencia y por enseñarme tanto en tiempos muy difíciles, en los que, a pesar de todo, me contagiaron la fuerza por sistematizar, registrar, colaborar, investigar y seguir educando.

Una mención especial a mis equipos de fútbol las Femininjas y la Sele de Mafalda, mi cable a tierra, para sostener todo este largo proceso. Nos paramos en la vida como en la cancha, y el fútbol feminista que supimos construir es mi motor de cada día.

En este recorrido, de crecimiento personal, en lo que representa escribir una tesis doctoral, un aprendizaje continuo y sin pausas, le agradezco a Cristina Alonso Cano, por su rigurosidad, lecturas, correcciones y comentarios, que me ayudaron en la inmensa labor de escribir y reescribir este proceso investigativo.

Gracias a Pablo Rivera-Vargas, por siempre estar al pie del cañón para darme fuerzas y energías, con la palabra de aliento justa, la persona más optimista que conozco después de quien escribe, que supo acompañarme y nunca me dejó bajar los brazos.

Gracias a Gis y Paulina por ayudarme a cerrar este proceso con diseño, formato, amor y sororidad.

Por último, gracias a Tomás Tercero, por ser mi compañero de todos los tiempos, por bancarme horas y horas de lectura, de escritura, de estrés y de desquicio académico con mucho amor y ternura. Andábamos sin buscarnos, pero andábamos para encontrarnos.

RESUMEN

En la presente tesis doctoral se aborda como caso de estudio el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina. El análisis y la interpretación del caso se realiza a partir del desarrollo de dos experiencias específicas llevadas adelante durante el primer año de la pandemia de covid-19 en Argentina.

Las experiencias analizadas responden a dos proyectos pedagógicos implementados entre marzo y septiembre del año 2020 por este programa para acompañar y dar apoyo a los procesos de continuidad pedagógica del sistema educativo argentino en el marco del confinamiento. La primera experiencia corresponde a la Serie de Webinars “Educación y creatividad en tiempos de coronavirus”, en la que se analiza la estrategia de reacción desplegada por el programa de Educación y Derechos Humanos entre marzo y junio del 2020 para contener y acompañar el contexto de “desquicio” que el sistema educativo y el profesorado se encontraba atravesando. La segunda experiencia abordada retoma el desarrollo del curso virtual “Wikipuentes” y se analiza la estrategia de adaptación ejecutada por el programa de Educación y Derechos Humanos para sostener una propuesta de formación docente a partir del uso de los proyectos Wikimedia, especialmente Wikipedia, en el marco de las “pedagogías de excepción” que caracterizaron el primer año de la pandemia a nivel educativo.

En la investigación realizada también se hace especial hincapié en los mecanismos de contención y cuidado desplegados por el Programa de Educación y Derechos Humanos, los cuales buscaron acompañar al profesorado en el proceso de alfabetización digital abrupto vivido en el contexto de educación remota de emergencia. Contexto en el que no estuvo garantizado desde el Estado el derecho al acceso a internet y a dispositivos tecnológicos que permitan, tanto al profesorado como al alumnado, acceder a una educación de calidad desde una perspectiva de inclusión digital.

La descripción, análisis e interpretación del estudio de caso se desarrolló a partir de un enfoque biográfico narrativo. A partir de este enfoque se analizaron fuentes primarias y secundarias producidas en el marco de la implementación de ambos proyectos, en el que fueron recuperadas las voces y vivencias de los trabajadores y las trabajadoras de Wikimedia Argentina, del profesorado y de las personas expertas que formaron parte de las experiencias analizadas en la tesis.

ABSTRACT

In this doctoral thesis, the Education and Human Rights Program of Wikimedia Argentina is approached as a case study. The analysis and interpretation of the case is based on the development of two specific experiences carried out during the first year of the covid-19 pandemic in Argentina.

The analyzed experiences respond to two pedagogical projects implemented by the program to accompany and support the pedagogical continuity processes of the Argentinean educational system in the context of the confinement, both projects were implemented between March and September 2020. The first experience corresponds to the Webinar Series "Education and creativity in times of coronavirus", which analyzes the reaction strategy deployed by the Education and Human Rights program between March and June 2020 to contain and accompany the context of "unrest" that the educational system and teachers were going through. The second experience addressed takes up the development of the virtual course "Wikipuentes" and analyzes the adaptation strategy implemented by the Education and Human Rights program to support a teacher training proposal based on the use of Wikimedia projects, especially Wikipedia, within the framework of the "pedagogies of exception" that characterized the first year of the pandemic at the educational level.

The research also places special emphasis on the containment and care mechanisms deployed by the Education and Human Rights Program that sought to accompany teachers in the abrupt digital literacy process experienced in the context of remote emergency education. In this context, the State did not guarantee the right to internet access and technological devices that would allow both teachers and students to access quality education from a perspective of digital inclusion.

The description, analysis and interpretation of the case study was developed using a biographical narrative approach. From this approach, primary and secondary sources produced within the framework of both implemented projects were analyzed, in which the voices and experiences of Wikimedia Argentina workers, teachers and experts who were part the experiences analyzed in the thesis.

ÍNDICE

Primera Parte. El punto de partida: Introducción y problema de investigación.....	15
Capítulo 1. Una aproximación al cómo y el por qué de esta Tesis.....	16
1. Tránsitos de una investigación marcada por la pandemia.....	16
1.1 Crónicas de una tesis: recorridos epistemológicos y trayectorias.....	16
1.2 Formulación del proyecto de tesis: un antes y un después de la pandemia.....	18
1.3. Nos mueve el deseo de transformar el aquí y el ahora.....	22
1.4. El sentido de la oportunidad.....	23
1.5. Alfabetización digital en tiempos de pandemia.....	25
1.6 Praxis pedagógica en confinamiento.....	28
1.7. Lo que la pandemia nos dejó.....	30
Capítulo 2. Problema de Investigación, Objetivos y Estructuración del Contenido de esta Tesis.....	33
2.1. Construcción del problema de investigación.....	33
2.1.1. Antecedentes generales del problema de investigación.....	33
2.1.2. Formulación del problema de investigación.....	36
2.1.3. Justificación del problema de investigación.....	39
2.1.4. Pertinencia del problema de investigación.....	39
2.2. Hipótesis de trabajo.....	42
2.2.1. Relevancia de la investigación.....	43
2.3. Objetivos de la investigación.....	44
2.3.1. Objetivos generales.....	44
2.3.2. Objetivos específicos.....	45
2.4. Cómo se estructura esta tesis doctoral.....	46
Segunda parte. Marco teórico.....	48
Capítulo 3. Campos de disputa sobre el rol de las tecnologías educativas y los entornos virtuales de aprendizaje en los procesos de inclusión digital.....	49
3.1. Tecnologías educativas. Un campo de disputa.....	49
3.2. Inclusión digital en contextos educativos reales y adversos.....	51
3.3. Debates sobre los entornos virtuales de aprendizaje y los procesos de integración de tecnologías digitales en el ámbito educativo.....	53
3. 4. Principales debates sobre los procesos de alfabetización digital docente y la integración de las tecnologías digitales en las aulas.....	56

3.5. Modelos para la integración de las tecnologías digitales en la política pública sudamericana.....	61
3.6. Debates permanentes sobre el impacto del covid-19 en materia educativa en Sudamérica.	65
Capítulo 4. Inclusión digital en Argentina y los efectos de la pandemia de covid-19 a nivel socioeducativo.....	70
4.1. Políticas educativas para la inclusión digital en la agenda política Argentina.....	70
4.2. Experiencias de inclusión digital y el desarrollo del Programa Conectar Igualdad	72
4.3. Políticas educativas en el contexto del macrismo: la antesala a la pandemia por covid-19	75
4.4. Políticas educativas y pedagogías de la excepción: reacción, contención y adaptación ..	78
4.4.1. Estrategias de reacción, contención y adaptación desplegadas por la comunidad educativa en contexto de pandemia de covid-19.....	80
4.4.2. Estrategias de reacción.....	81
4.4.3. Estrategias de contención.....	83
4.4.4. Estrategias de adaptación	85
4.5. Las vivencias del sistema educativo desde la dimensión emocional y las prácticas de cuidado en el contexto de la pandemia de covid-19.....	86
Capítulo 5. El movimiento Wikimedia y la construcción del conocimiento libre en internet	91
5.1. 21 años de Wikipedia: la creación y el desarrollo de la enciclopedia libre en internet..	91
5.1.2. Wikipedia sus orígenes y su presente.....	93
5. 2. La institucionalidad del movimiento Wikimedia: la Fundación Wikimedia, capítulos y grupos de usuarios.....	100
5.3. La experiencia <i>Wiki</i> desde la perspectiva del activismo digital	103
5.4. Los proyectos Wikimedia en el ámbito educativo: la experiencia en el movimiento Wikimedia.....	105
Tercera Parte. Marco Metodológico.....	109
Capítulo 6. Diseño metodológico.....	110
6.1. Enfoque epistemológico.....	110
6.2. Enfoque metodológico	111
6.3. Estrategia de investigación: estudio de caso	113
6.4. Enfoque biográfico-narrativo	117
6.5. Instrumentos de recolección de información.....	119
6.5.1. Observación participante.....	119
6.5.2. Entrevistas	121
6.5.3. Análisis documental	125
6.5.4. Relación entre experiencias e instrumentos	126

6.5.6. Fuentes de información	128
6.6. Codificación de la información	128
6.7. Análisis de la información.....	131
6.7.1. Dimensión ética de acceso a la información	134
Cuarta Parte. Relación con el campo y resultados.....	136
Capítulo 7. El caso del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina	137
7.1. Reconstrucción del caso. Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina.....	137
7.2. Proyectos históricos del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina.....	139
7.3 Surgimiento del curso virtual #Wikipuentes “Puentes entre la cultura escolar, digital y libre”.....	143
7.4. El desarrollo del curso virtual Wikipuentes entre el año 2014-2019	146
7.5. Wikimedia Argentina y el contexto de pandemia por covid-19.....	152
Capítulo 8. Análisis de la experiencia del Ciclo de webinarios Educación y creatividad en tiempos de coronavirus	157
8.1 Estrategia de reacción y el impacto emocional de lo inmediato: serie de webinarios Educación y creatividad en tiempo de #Coronavirus.....	157
8.2. El impacto de la “movida”: aprender a seguir educando en la emergencia y fuera de la zona de confort.....	169
8.3. La sensación de trinchera: el rol docente y la pedagogía de la resistencia.....	176
8.4. De cuando la emoción traspasó las pantallas: somos nodos para sostener la escuela	179
8.5. Logros y posibilidades de la experiencia de los webinarios.....	185
8.6. Limites, retos y desafíos de la experiencia de los webinarios	187
Capítulo 9. Análisis de la experiencia curso virtual Wikipuentes en la pandemia de covid-19.....	191
9.1 Estrategia de adaptación: El curso virtual Wikipuentes en pandemia.....	191
9.2. La gestión de la emergencia y la importancia de la escucha.....	192
9.3. Formación docente y proyectos Wikimedia en contexto de emergencia	203
9.4. Posibilidades y logros de la experiencia del curso virtual Wikipuentes	214
9.5. Limites, retos y desafíos de la experiencia del curso virtual Wikipuentes.....	216
Quinta Parte. Conclusiones y proyección analítica.....	221
Capítulo 10. Conclusiones y consideraciones finales para la discusión reflexiones finales	222
10.1. Discusión a partir de los objetivos y los resultados de la investigación.....	222
10.2 Algunas tareas pendientes y propuestas para el futuro.....	231
Bibliografía	234

ÍNDICE IMÁGENES

Imagen 1. Dimensiones de la alfabetización digital.....	60
Imagen 2. Portada de Wikipedia.org estructurada en función del idioma de cada enciclopedia libre activa a junio del 2022.	94
Imagen 3. Listado de Wikipedia por idiomas y número	94
Imagen 4. Mapa con división de Capítulos y Grupos de Usuarios dentro del movimiento Wikimedia.....	101
Imagen 5. Captura de pantalla grupo de WhatsApp “Webinar encoronavirus”.....	161
Imagen 6. Imagen del segundo webinar realizado el 26 de marzo del 2022.....	169
Imagen 7. Imagen del webinar 12. Expertos invitados Alejandro Piscitelli y Julio Alonso	176
Imagen 8. Hoja de ruta curso virtual Wikipuentes 2020	198
Imagen 9. Captura de pantalla del curso virtual Wikipuentes Clase 1.....	204
Imagen 10. Organización del espacio de foros y comisiones de trabajo en el curso virtual....	205

ÍNDICE TABLAS

Tabla 1. Estrategia de investigación para el estudio de caso.....	115
Tabla 2. Observación participante de la Experiencia 1.	120
Tabla 3. Entrevistas realizadas.	123
Tabla 4. Experiencia 1. Fuentes primarias de recolección de la información.	126
Tabla 5. Experiencia 1. Fuentes secundarias de recolección de la información.....	126
Tabla 6. Experiencia 2. Fuentes primarias de recolección de la información.	127
Tabla 7. Experiencia 2. Fuentes secundarias de recolección de la información.....	127
Tabla 8. Fuentes de información y volumen.	128
Tabla 9. Codificación de entrevistas.	129
Tabla 10. Codificación de las intervenciones en los chats de los webinarios “Educación y creatividad en tiempo de Coronavirus”	130
Tabla 11. Codificación de las intervenciones en los foros del curso virtual Wikipuentes.	130
Tabla 12. Codificación de los resultados de las encuestas de satisfacción realizadas por Wikimedia Argentina al cierre de las dos experiencias objeto de investigación.....	131
Tabla 13. Notas de campo utilizadas en el análisis de la Experiencia 1.....	131
Tabla 14. Objetivos generales y específicos.....	133
Tabla 15. Fuentes de información (primarias y secundarias) de referencia para la consecución de objetivos específicos.....	133
Tabla 16. Resultados Históricos del Curso Virtual Wikipuentes.	150
Tabla 17. Programa de webinarios “Educación y creatividad en tiempos de #Coronavirus” ...	167
Tabla 18. Resultados del curso virtual Wikipuentes durante el 2020.	201
Tabla 19. Propuesta pedagógica y percepciones de los docentes Wikipuentes 2020.....	202

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Percepciones docentes sobre Wikipedia y la experiencia del curso virtual Wikipuentes.

Anexo 2. Fases en la ejecución del plan de trabajo de la tesis doctoral.

Anexo 3. Percepciones docentes serie de webinarios “Educación y creatividad en tiempos de Coronavirus”.

Anexo 4. Transcripción de los chats de los webinarios.

Anexo 5. Temario histórico de Wikipuentes.

Anexo 6. Organización y desarrollo de la propuesta pedagógica del Curso Virtual Wikipuentes - recorrido histórico.

Anexo 7. Guion y transcripción de entrevistas.

Anexo 8. Consentimiento entrevistas.

Primera Parte. El punto de partida:
Introducción y problema de
investigación

Capítulo 1. Una aproximación al cómo y el por qué de esta Tesis

En este primer capítulo presento el proceso realizado para poder llevar a cabo la escritura de la tesis doctoral.

En la primera parte del capítulo realizo una descripción desde mi experiencia profesional y personal, cómo comenzó el recorrido investigativo y las primeras decisiones tomadas para desarrollarlo. En los apartados siguientes narro la experiencia investigativa en primera persona, presento los diferentes desafíos atravesados en la redefinición de mi proyecto de investigación, las decisiones tomadas y cómo es recontextualizado el trabajo de campo para poder llevarlo adelante en el marco de una emergencia sanitaria global.

1. Tránsitos de una investigación marcada por la pandemia

1.1 Crónicas de una tesis: recorridos epistemológicos y trayectorias

En este primer apartado de la tesis me propongo describir los diferentes tránsitos atravesados en mi trayectoria personal y profesional que me permiten contextualizar las decisiones tomadas para poder sostener, justificar y llevar adelante el proceso investigativo. La escritura de esta tesis estuvo definida por múltiples decisiones que debieron tomarse en el proceso mismo de investigación. Decisiones vinculadas a replantear el objeto de estudio, la metodología de trabajo de campo y las estrategias para llevarlo adelante. No fue un proceso lineal. La pandemia de covid-19 atravesó por completo estas decisiones y cambios de enfoques que me permitieron encontrar el sentido social y epistemológico necesario para sostener la escritura de la tesis en un contexto marcado por la incertidumbre, la urgencia y la emergencia. En este sentido me propongo dar cuenta del proceso investigativo llevado a cabo entre el 2018 y el 2022, retomando las experiencias que me constituyen en lo personal y en lo profesional y que le dan identidad a mi tesis doctoral.

Mi experiencia como investigadora siempre estuvo determinada por la docencia. Mis trayectorias investigativas siempre partieron de pensar y repensar territorios en los que me encontraba enseñando, aprendiendo, habitando, militando y transformando. Concibo los procesos investigativos como procesos instituyentes. Lo que define el qué, el cómo y el por qué investigar surge de la necesidad de pensar y abordar diferentes contextos, con el fin de generar reflexiones y prácticas que nos permitan transformar esas distintas realidades.

Mis recorridos como profesional de la educación, como académica e investigadora siempre estuvieron de la mano, y los pude integrar en cada experiencia formativa que realicé. El trabajo de campo en los espacios y los territorios que habité y habito, siempre acompañaron mis propuestas investigativas, tanto desde lo profesional como desde mi activismo social y político. Mi carrera de grado en Historia en la Universidad de Buenos Aires, mi labor como docente de jóvenes y adultos en la Villa 31 en Buenos Aires¹ y mi activismo por los Derechos Humanos, fueron siempre motores necesarios y puntos de partida en mi trayectoria como investigadora².

En el año 2017 defendí mi tesis de maestría sobre Derechos Humanos y Políticas Sociales en la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Mi investigación se basó en la experiencia de los Bachilleratos³ para jóvenes y adultos en Ciudad de Buenos Aires y el acceso a la educación pública y estatal en barrios populares. Pude adentrarme al trabajo de campo, porque los Bachilleratos son también el espacio donde ejerzo la docencia desde el año 2013. Allí surgieron mis primeras inquietudes y problematizaciones epistemológicas e investigativas, donde la lucha por garantizar el acceso a la educación en el barrio se constituyó en una identidad del colectivo de profesores y estudiantes. Esa identidad, esa lucha colectiva por el desarrollo y reconocimiento formal de la experiencia escolar de jóvenes y adultos, se convirtió en el trabajo de campo para la elaboración de mi tesis de maestría.

Durante el año 2017, una vez finalizada esta primera experiencia investigativa, siendo coordinadora del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina⁴,

¹ La Villa 31 o conocido también como el Barrio 31 es un asentamiento de viviendas ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Está repartido entre el barrio de Retiro y el barrio de La Recoleta. Comenzó a ser habitado en 1932 como un asentamiento informal conocido como "Villa Desocupación". Desde sus inicios sufrió varios intentos de erradicación por parte de las autoridades en el marco de las sucesivas dictaduras militares que acontecieron en Argentina entre 1955 y 1983. Hoy en la villa 31 rige un proceso de urbanización con la construcción de obras de infraestructura, escuelas, centros de salud y otras políticas de integración. En este proceso el estado, las organizaciones sociales de base y los habitantes del espacio se encuentran en una disputa histórica por el derecho a la ciudad y la vivienda digna (Avalos y Espejo, 2019).

² En el año 2013 me licencié en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires como profesora de enseñanza Media y Superior en Historia. En el año 2014 comencé mi Maestría en Derechos Humanos y Políticas Sociales en la Universidad Nacional de San Martín. Mi tesis de Maestría fue defendida el 22 de octubre del 2017 y el título "Todo sello es político: estrategias de articulación y lucha por el reconocimiento de experiencias de Educación Pública y Popular. Los casos de los Bachilleratos Populares Miguelito Pepe y Alberto Chejolán, MOI- CTA-A, entre 2008-2015".

³ Los Bachilleratos Populares son escuelas secundarias para jóvenes y adultos que nacen tras la crisis social, política y económica de diciembre del 2001 en Argentina. Son experiencias autogestionadas por las organizaciones sociales que surgen dentro de las cooperativas de trabajo recuperadas por sus propios trabajadores y en barrios de Argentina en los que no existía oferta para que las personas adultas finalizaran sus estudios secundarios. Son escuelas reconocidas por el Estado a nivel nacional y municipal. Instituciones educativas que proponen un proyecto pedagógico que retoma las bases teóricas y prácticas de la Educación Popular de Paulo Freire (Wahren, 2020).

⁴ Desde el 1 de marzo del 2016 y hasta la actualidad (2021) me encuentro coordinando el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, organización que representa a nivel local a la Fundación Wikimedia, recuperado de <https://wikimedia.org.ar/quienes-somos/>.

comencé a explorar y analizar los diferentes abordajes de Wikipedia como herramienta pedagógica en los niveles Medio y Superior de las instituciones educativas argentinas (Alcázar, Bucio y Ferrante, 2018; Ferrante, 2019; Lorente, 2020). En un primer momento estas aproximaciones analíticas, me permitieron profundizar en las brechas y sesgos presentes en el ámbito educativo a la hora de pensar Wikipedia como una aliada en las aulas. En julio del 2017 fui seleccionada por la Fundación Ceibal para participar de la Primera EdTech Winter School en Montevideo⁵. Esta experiencia me permitió abordar interrogantes sobre Wikipedia y los Proyectos Wikimedia como herramientas pedagógicas desde la perspectiva de la ciudadanía digital. También me posibilitó entender el valor del acceso al conocimiento libre y la construcción del mismo como una propuesta pedagógica necesaria y fundamental para potenciar las prácticas de formación docente.

En el año 2018 decidí iniciar los estudios de doctorado en el programa de Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona, con el objetivo de analizar los usos de Wikipedia como herramienta pedagógica. Tomé como punto de partida mi experiencia de trabajo dentro del movimiento Wikimedia, con muchos interrogantes –y algunas certezas– sobre la potencialidad de la experiencia *Wiki* en los procesos de alfabetización digital. Decidí llevar adelante mi abordaje desde un enfoque de derechos, teniendo en cuenta el valor que la democratización de la educación y el acceso a la misma tiene en la historia del sistema educativo argentino (Puiggrós, 1991; Tedesco, 2009; Puiggrós, 2015).

1.2 Formulación del proyecto de tesis: un antes y un después de la pandemia

La escritura de una tesis doctoral implica elegir un camino y decidir cómo iniciar la travesía. Para comenzar hay que entender y aceptar que nos adentramos en una experiencia investigativa atravesada por la tensión constante entre la pregunta, el análisis y los sentimientos encontrados frente al objeto de estudio. Todo proceso de escritura representa un desafío, una pulseada frente a la materialidad, y una tesis doctoral *per se* es un proceso complejo que demanda una gran cantidad de tiempo, pero también involucra cuestiones emocionales cíclicas que nos llevan del enamoramiento al cansancio, del enojo a la apatía para volver a enamorarnos y así sucesivamente. En mi caso, me encontré frente a dos momentos críticamente distintos para abordar el proceso de escritura de la presente tesis doctoral. Estos pueden ser ubicados cronológicamente en un *antes* y

⁵ Entre el 3 de julio y el 7 de julio del 2017 la Fundación Ceibal (Uruguay) organizó la 1 Escuela de Invierno sobre Educación y Tecnologías en Punta del Este. La Escuela de Invierno reunió a estudiantes de posgrado, académicos y profesionales del ámbito educativo de las principales instituciones académicas del país y de Latinoamérica. En el marco de esta primera experiencia, fui seleccionada y becada por Fundación Ceibal, y becada, para participar en representación del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina (López Ledesma, Muñiz y Ferrante, 2018).

un *después* de la pandemia del covid-19. Vale aclarar que no se trata de un *después*, por el hecho que al día de hoy la hayamos superado, sino por todo lo que ha implicado transitar esta pandemia en el ámbito personal, profesional e investigativo.

Ubicados en el contexto cronológico *antes de la pandemia del covid-19*, en septiembre del año 2018, ingresé al programa de doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad de Barcelona. Me propuse abordar la investigación en torno a Wikipedia, sin dejar de adentrarme en sus implicancias como movimiento social y virtual en esta era en la que impera la desinformación y las ya tan conocidas *fake news* (Aruguete y Calvo, 2020). Una vez más, decidí emprender la investigación dentro del desarrollo de mi ámbito profesional. Por un lado, mi labor cotidiana era (y es) un interesante campo de análisis para el desarrollo del doctorado. Por el otro, llevaba 2 años trabajando todos los días con el uso de Wikipedia en espacios educativos, debatiendo y formando docentes para favorecer su implementación. En el proceso mismo, fueron surgiendo hipótesis propias de la actividad profesional, análisis y formulaciones teóricas ancladas en evaluaciones y ejecución de líneas estratégicas vinculadas a mi labor cotidiana. Estas reflexiones y análisis fueron la primera base teórica y práctica para pensar el proceso investigativo que requiere la escritura de la tesis.

En septiembre del 2018 comencé a desarrollar una propuesta de investigación que presenté en junio del 2019, todo un aprendizaje que partió de conocer a dos personas muy importantes para mí en este recorrido, y que me brindaron su confianza desde el primer momento, la Dra. Cristina Alonso Cano y el Dr. Pablo Rivera Vargas. De esta manera comenzó un vínculo académico cuya primera tarea fue definir mi foco de interés y objeto de estudio. Ese vínculo nos llevó a elaborar el primer proyecto de tesis, que tuvo más de siete versiones, y, aproximadamente, más de 300 comentarios y sugerencias en un mismo documento compartido. En abril del 2019 viajé a Barcelona por primera vez por motivo de la tesis. Conocí la facultad de educación y pude sentir la experiencia de ser una *doctoranda*, habitar la biblioteca y hasta dictar charlas para estudiantes de grado sobre los usos de Wikipedia como herramienta de activismo digital.

En junio del 2019, entregué mi Proyecto de Investigación. La propuesta de trabajo de campo era investigar *in situ*, en las Facultades de (1) Humanidades y Ciencias de la Educación; (2) Periodismo y Comunicación Social; y (3) Ciencias Exactas, de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), ya que se encontraban en proceso de implementación de Wikipedia en sus propuestas curriculares. Esta experiencia se gestó en el año 2016, momento en el que me encontraba trabajando con las autoridades de la UNLP para formar a docentes y estudiantes en la edición de contenido en Wikipedia. Una de las facultades con las que trabajé desde un comienzo fue la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Junto a estudiantes de grado y docentes,

abordamos principalmente la edición en Wikipedia de temáticas sobre Crímenes de Lesa Humanidad⁶ en Argentina. El valor otorgado a Wikipedia como herramienta digital para la visibilización y construcción de memoria en entornos digitales –en ámbitos de Educación Superior– podría decir que fue una de las principales experiencias que me alentó a pensar en Wikipedia, su impacto social y pedagógico, como potencial objeto de estudio de la presente tesis.

En mi propuesta inicial el proceso de investigación implicaba un fuerte e intenso seguimiento presencial en las aulas de la UNLP, previo acuerdo con el profesorado a cargo de las asignaturas. Es importante aclarar que las sedes de la UNLP quedan a 60 km de la Ciudad de Buenos Aires, lugar donde resido y trabajo. Por este motivo mi principal preocupación en su momento era poder coordinar los tiempos con las autoridades institucionales y el equipo docente para poder llevar adelante las observaciones presenciales. Durante diciembre de 2019 me entrevisté con las profesoras y jefes/as de cátedra a cargo de las materias y les presenté mi propuesta de investigación para coordinar conjuntamente el desarrollo del trabajo de campo. En este proceso conté con el apoyo de Patricio Lorente, secretario general de la UNLP, autoridad máxima de la institución y ex presidente de la Fundación Wikimedia, quien desde un principio me brindó apoyo completo para gestionar las reuniones con las diferentes autoridades de cada facultad.

Durante febrero del 2020 completé mis primeras observaciones de campo en el Seminario de Narrativas Transmedia, asignatura obligatoria en la carrera de Periodismo, con el objetivo de continuar el proceso en las siguientes facultades pautadas. Sin embargo, esto no pudo ser posible ya que el 19 de marzo del año 2020⁷ en Argentina se decreta el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) por el contexto globalmente conocido como pandemia por enfermedad de Coronavirus. A partir de este momento, la realidad educativa cambia por completo.

Con este nuevo e incierto escenario, la presencialidad y el vínculo social en tiempo real se puso en jaque. Como sostiene De Sousa Santos (2020) la cruel pedagogía del virus entra en escena en todos nuestros ámbitos. Todas las personas nos vimos obligadas a reevaluar los aspectos

⁶ Los crímenes de Lesa Humanidad en Argentina son definidos como categoría jurídica y social, retomando a Elizabeth Jelin y Ludmila Da Silva Catela (2018): “caracterización judicial se inserta en un marco de interpretación ético universal, se trata de delitos tan aberrantes que agravan al conjunto de la humanidad, crímenes que afectan de manera sistemática a una gran masa de individuos de una sociedad o población. Reconocer un crimen como “de lesa humanidad” tiene una carga ética fundamental; tiene también consecuencias jurídicas y sociales. Jurídicamente implica que estos crímenes no prescriben, aspecto muy importante porque pueden ser juzgados en cualquier momento posterior a su comisión (también que pueden ser juzgados en lugares que no son donde se cometieron, si la legislación del país así lo permite, o en cortes internacionales)” (p. 31). Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/89651>

⁷ Decreto 297/2020: Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741>

emocionales y materiales que constituían nuestra cotidianeidad. Todo se volvió virtual y sin posibilidad de proyectar. Nuevas complejidades y angustias vieron la luz en los ámbitos personales y profesionales. En esa nueva dimensión, desde mi experiencia laboral en Wikimedia Argentina, veníamos habitando los entornos digitales desde una perspectiva pedagógica desde hacía tiempo, y teníamos desarrolladas ciertas comodidades técnicas que nos permitieron reaccionar a la urgencia y poder estar en el frente acompañando y formando a quienes veían por primera vez cómo se virtualizaban por completo sus realidades y vínculos. Como decía De Sousa Santos (2020), respecto que esa cruel pedagogía del virus nos hizo más resilientes, puedo afirmar, que, al menos en mi caso, así fue. Sin saberlo, desde el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, nos estábamos convirtiendo en corresponsales de la crisis, allí en lo virtual, y quizás no imaginando el significativo vínculo humano que se podría generar desde esos espacios. Pero entendiendo que era necesario estar y contar con herramientas (como Wikipedia, entre otras.) que siempre estuvieron ahí y que fueron la plataforma para generar, acompañar y refundar prácticas.

En estas nuevas realidades aumentadas y retomando mis vivencias al inicio de la pandemia, en mi rol de Coordinadora del Programa Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, aprendí a coordinar una video conferencia a través de la plataforma de Zoom para más de 300 personas todos los días durante 2 meses, a moderar un chat con preguntas de docentes de la región atravesadas por angustias y miedos, a generar criterios y pautas de convivencia en espacios virtuales, a conocer personas y entablar vínculos muy potentes a través de la virtualidad, y a llorar y emocionarnos a la vez en un *webinar* porque quien estaba dando la charla (que en mi caso moderaba) lograba verbalizar las sensaciones y los miedos por los que todas las personas presentes en la “sala” nos encontrábamos transitando en un mismo tiempo y espacio.

En el marco de esta nueva normalidad, después de largos debates e intentos para continuar desarrollando mi trabajo de campo planteado, mi propuesta de investigación debió cambiar y tomar el rumbo investigativo que la nueva situación pedagógica me estaba demandando desde múltiples espacios. En los próximos apartados de este capítulo, me adentraré en las diferentes decisiones que debí tomar para readaptar mi tesis doctoral, a un contexto que, sin lugar a duda, me interpeló en todos mis roles, como docente, activista, investigadora y trabajadora. Compartiré reflexiones situadas y decisiones tomadas como investigadora para poder sostener mi trabajo de campo, el valor de la educación pública en el imaginario social y los procesos de inclusión digital desarrollados en Argentina, que son la antesala al contexto de educación virtual obligatoria en la que finalmente sitúo mi investigación.

1.3. Nos mueve el deseo de transformar el aquí y el ahora

Con esta frase como subtítulo que se encarna en las luchas feministas en Argentina, y que se convirtió en uno de los lemas principales que acompañaron el primer paro internacional de mujeres y diversidades el 8 de marzo del 2016, se enmarca mi deseo y necesidad de llevar adelante esta tesis doctoral, haciendo mías las palabras de la investigadora feminista Verónica Gago:

Este método de trabajo y escritura tiene una premisa: que el deseo tiene un potencial cognitivo. Cuando decimos #NosMueveElDeseo entiendo que ese movimiento es intelecto colectivo y expresión multitudinaria de una investigación en marcha, con sus momentos de agitación y de repliegue, con sus ritmos e intensidades variables (Gago, 2019, p.14).

En el contexto pandémico me encontré junto a otras colegas potenciando las estrategias de cuidado, de construcción de redes, de defensa de nuestros derechos. Y fue este contexto ajeno, desconocido e incierto –tan incierto– que nos obligó a pensar en el ahora como nunca antes lo hicimos. El deseo de estar, acompañar, aprender, vivenciar y seguir construyendo junto a otros y otras fue –y es– lo que me mueve como investigadora desde una práctica de acción participativa, consciente y atenta a las necesidades y demandas del colectivo docente en Argentina.

Fui consciente que desde mis trayectorias podía apostar por transitar ese proceso de alfabetización digital y de acceso a derechos, que luego muchos y muchas comenzamos a teorizar y a cargarlo de hipótesis y de análisis. Sin embargo, antes de enfrentarme y de terminar de darle forma al objeto de estudio *per se*, me encontré con maestros y maestras claves en ese recorrido, como María Teresa Lugo, Mariana Maggio o Boaventura de Sousa Santos, que me guiaron en las reflexiones y los miedos⁸. Maestros y maestras que contribuyeron a mi deseo de seguir educando y luchando por una sociedad más justa, incluso en tiempos tan crueles como los que transitamos en pandemia.

⁸ Durante los primeros meses de la pandemia y el confinamiento obligatorio, diferentes actores e instituciones abocadas al trabajo sobre educación y tecnologías educativas nos fuimos encontrando en proyectos, propuestas que surgían de la inmediatez en tanto respuestas colectivas para la emergencia en materia educativa. En ese contexto es que profundizo mi vínculo con María Teresa Lugo, que, si bien la conocía de haber compartido experiencias profesionales años anteriores, fue en los primeros dos meses de la pandemia que, junto a ella y su equipo en la Universidad Nacional de Quilmes, llevamos adelante la serie de webinars Educación y Creatividad en tiempos de pandemia. Este proyecto nos unió en tiempo y espacio virtual para hacer frente a las necesidades del campo educativo en Argentina. Mariana Maggio también fue de vital importancia en los debates, apoyos y seguimientos que la docencia requería en pleno confinamiento. En esta dinámica colaborativa de hacer frente a la crisis en el ámbito educativo, Mariana Maggio acompañó la propuesta de los webinars, siendo ella quien dio inicio al ciclo y con quien también pude entablar una relación académica que contribuyó al desarrollo y ajuste de mi propuesta investigativa en el marco de la pandemia. Por último, Boaventura De Sousa Santos, fue desde mis inicios como estudiante y trabajadora de la educación popular un marco teórico en sí mismo para el desarrollo del proceso investigativo en las experiencias territoriales en América Latina.

El hecho de habitar los territorios, en mi caso el territorio-escuela, fue una de las grandes motivaciones para llevar adelante este proyecto. Sin embargo, no fue la única. También lo fueron el seguir construyendo junto a compañeros y compañeras docentes experiencias que dieran (o que dotaran de sentido) sentido a las trayectorias escolares de los y las estudiantes; o el seguir construyendo sentido de la solidaridad y de la sororidad –tan analizada en el 2019 en Argentina a fuerza del movimiento feminista, que se puso completamente en juego durante la pandemia, y esto implica luchar contra las desigualdades de género, el trabajo de cuidado no remunerado de las docentes mujeres en sus hogares–. Las estructuras y los límites fueron cambiando de forma y comenzaron a cobrar otros sentidos. Es a través de esta idea-fuerza del deseo desde donde me sitúo para pensar mi vínculo con el proceso que se abrió, una vez que la pandemia y sus efectos resintieron nuestras realidades.

Abordar la escritura de mi tesis doctoral, como antes mencioné, no fue pensado al calor del 2020. Sin embargo, todo lo sucedido en el primer año de la pandemia despertó una necesidad interna, también epistemológica y de sentido social, que me enfrentó a tomar decisiones para poder sostener un plan de investigación doctoral.

Encontrarle un valor social inmediato a mi propuesta investigativa fue lo que terminó de mover mi deseo para sostener el inmenso trabajo que implica la escritura de una tesis doctoral. Con todos los vaivenes propios de tiempos inciertos, me comprometía sostener un proceso investigativo que partió de un análisis situado en el ámbito de la educación, en Argentina, sobre el uso de herramientas digitales desde una perspectiva de justicia social y en pos de la ampliación de derechos civiles, sociales y políticos.

1.4. El sentido de la oportunidad

Cuando me refiero en el título de este epígrafe al “sentido de la oportunidad” me ubico en el segundo momento cronológico que titulé en el apartado 1.2 como "Formulación del proyecto de tesis: un antes y un después de la pandemia". ¿Por qué “sentido de la oportunidad”? Debido al contexto global de crisis sanitaria, el proceso de escritura y abordaje del trabajo de campo de mi tesis doctoral se suspendió por tiempo indeterminado. El contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, disposición que se sostuvo de forma continuada durante 9 meses Argentina⁹, implicó un cambio estructural en todos los sentidos posibles a nivel social y educativo.

⁹El 30 de noviembre del 2020, el presidente Alberto Fernández anunció el inicio de la fase de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) en todo el país hasta el 20 de diciembre a través del Decreto 956/2020 con excepción de las ciudades de Bariloche, en Río Negro, y Puerto Deseado, en

Sin embargo, aquello que seguía siendo el eslabón para seguir pensando propuestas pedagógicas incluyentes en lo que respecta mi cotidianeidad laboral, era y es Wikipedia. Sin duda, también atravesada como plataforma por esta pandemia global, y a la vez, como movimiento social y virtual.

A lo largo de la tesis abordaremos en detalle cómo funciona el movimiento Wikimedia, especialmente la organización local Wikimedia Argentina, y los desafíos presentados producto de la pandemia por covid-19. No obstante, es importante remarcar que toda la comunidad de voluntarios y voluntarias, como así también quienes trabajan en la Fundación Wikimedia y las organizaciones que la representan a nivel local en los diferentes países del mundo, sufrieron un cambio estratégico en todas sus propuestas programáticas anuales (Wikimedia Foundation, 2020). En el caso de Argentina, se suma la complejidad, que el ASPO fue decretado al inicio del ciclo lectivo 2020, por ende, escuelas y universidades durante todo un año no tuvieron clases presenciales. Poner en funcionamiento la virtualidad obligatoria en contextos de muy baja conectividad y acceso a dispositivos por estudiante, como es el caso argentino, implicó un desafío sin precedentes para la comunidad educativa en general y para las organizaciones locales que trabajan con el sistema educativo a nivel nacional (Cardini, 2020; Unicef 2020; BID, 2021).

En marzo del 2020, los esfuerzos y las energías de todas las personas en el amplio y diverso campo de la educación en Argentina estaban dispuestas a encontrarle una respuesta a la continuidad pedagógica del ciclo lectivo 2020. Por este motivo, tomé la decisión de reubicar mi propuesta de tesis doctoral, en este segundo momento cronológico definido como *después de la pandemia por covid-19*, partiendo de un enfoque que se sitúa en pensar (de forma positiva) el sentido de la oportunidad, y que se presentó como un desafío pedagógico y de investigación. Ante esta coyuntura, me desafié a resignificar mi investigación y el abordaje de la tesis doctoral, interpelada desde una realidad latente, que permita contener, acompañar y brindar calidad al nuevo escenario educativo que estamos transitando.

En función de avanzar en esta introducción y realizando un primer acercamiento a mi objeto de estudio, desde la experiencia misma, considero importante distinguir desde un primer momento a qué me refiero cuando hablo de: (1) Wikipedia; (2) los proyectos Wikimedia; y (3) el movimiento Wikimedia (Reagle y Koerner, 2020). Si bien conocer la historia de Wikipedia y todo lo que esta conlleva en un proceso de 20 años, tendrá su capítulo específico, para comprender el *sentido de la oportunidad* en la escritura de esta tesis, es importante especificar qué significa hablar del

Santa Cruz para enfrentar la pandemia de coronavirus y cuidar la salud de todo el pueblo argentino. Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/237844/20201130>

movimiento Wikimedia y sus respectivos proyectos. En pocas palabras y por orden de llegada a la cultura libre y digital:

1. Wikipedia es la enciclopedia libre creada el 15 de enero de 2001, por Jimmy Wales y Larry Sanger. Hoy se encuentra escrita en más de 300 idiomas. Cada Wikipedia responde a su comunidad de editores y editoras, que son quienes la escriben, la administran y gestionan el contenido de la enciclopedia (Quintana Camaño, 2021).
2. Los proyectos Wikimedia se definen como los "proyectos hermanos" de Wikipedia que complementan la variedad de materiales y soportes multimediales libres que alimentan a la enciclopedia. Estos proyectos, que son también multilingües y libres, se encuentran gestionados por una comunidad de usuarios voluntarios que se conocen como Wikimedistas. Son un total de 13 proyectos Wikimedia, incluyendo Wikipedia (Wikimedia Foundation, 2021).
3. El movimiento Wikimedia hace referencia a la comunidad de voluntarios y voluntarias que contribuyen a los proyectos Wikimedia a nivel global. En sus inicios, el movimiento se concentraba alrededor de la experiencia de Wikipedia. A medida que los proyectos hermanos fueron creciendo y que las organizaciones a nivel local, conocidas como capítulos, también lo hicieron, la noción de movimiento virtual y social se expandió. Hoy el movimiento Wikimedia se encuentra representado por los usuarios y los colaboradores de los 13 proyectos, personal de la fundación Wikimedia y los capítulos locales. Con presencia en más de 50 países en todo el mundo y con más de 200.000 colaboradores mensuales activos en los proyectos Wikimedia (Wikimedia Foundation, 2021).

Aproximarnos en esta primera instancia a las diferentes aristas que conforman el universo popularmente conocido como Wikipedia me permite también analizar este proyecto desde el sentido de la oportunidad. El 2020 para Wikipedia y para el movimiento Wikimedia implicó un punto de inflexión en cuanto al valor del conocimiento y la divulgación de este (Claes y Tramullas, 2021). En especial, en cuanto hace referencia al compromiso de cuidar colaborativamente la información que se editaba segundo por segundo, actualizando datos y fuentes vinculadas directamente con el impacto social, político y económico de la pandemia por covid-19 (Kaiser, 2020; Harrinson, 2020). Desde esta perspectiva, me propongo continuar tejiendo las redes, reflexiones y experiencias que me llevan a situar mi tesis doctoral como uno de los resultados en tiempos muy agitados e inciertos, pero oportunos para desafiarnos en nuestras prácticas políticas y pedagógicas, intentando, al menos, poner palabras y compartir el análisis de proyectos y herramientas digitales que también encontraron y reafirmaron su sentido en un contexto global de crisis sanitaria.

1.5. Alfabetización digital en tiempos de pandemia

El valor de la pregunta es un motor clave en lo que implica el proceso de construcción del conocimiento: la pregunta como emergente, la pregunta como pedagogía y como praxis (Freire y

Faundez, 2013). Si no fuese por la pregunta, muy difícil sería el recorrido para desentramar y guiar el análisis sobre una experiencia que parte siempre de formar en la práctica, desde el análisis crítico y participativo de la herramienta. ¿Cómo funciona Wikipedia?, ¿Cómo pueden colaborar todos?, ¿Por qué es libre?, ¿Cómo puedo planificar una clase con los proyectos Wikimedia?, ¿Cómo evitar que sea un tabú?, ¿Por qué es interesante conocer su estructura?, ¿Por qué debo usar fuentes primarias y secundarias?, ¿Por qué en Wikipedia no puedo hacer *copy-paste*? Estos son algunos de los interrogantes que surgen a la hora de pensar Wikipedia a partir del lente educativo. Y es por esto por lo que pienso el valor de la pregunta como guía para transitar por momentos complejos y de crisis, en los que pocas respuestas son determinantes. También ubico en este proceso la posibilidad de ajustar mi propuesta investigativa y lograr encontrar nuevos rumbos para avanzar en un análisis que nace de la interpelación cotidiana.

En Wikimedia Argentina mi labor principal es el diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas para formar a docentes de diferentes niveles educativos en el uso de los proyectos Wikimedia dentro de sus asignaturas. Esto implica un trabajo conjunto con el equipo de docentes de cada institución para planificar el desarrollo de los talleres de formación y la implementación de los proyectos Wikimedia en sus clases. Estas experiencias no se proponen como trabajo extracurricular, sino que el desafío es utilizar los proyectos Wikimedia, y especialmente Wikipedia, como herramienta pedagógica, y poder evaluarla y sumarla como material práctico en el programa de clase (Outreach Wikimedia Argentina, 2021). El pensar cómo planificar y sumar Wikipedia desde una perspectiva crítica en las aulas fue una experiencia en la que pude conjugar tanto mi rol docente como mi rol de coordinadora de proyectos educativos.

Abrir los horizontes de trabajo con los proyectos Wikimedia en el aula también permite plantear el uso de la herramienta desde una perspectiva de ciudadanía digital (Cobo, 2017; Baricco, 2019; Maggio, 2021). Interpelarnos no sólo como usuarios y usuarias, sino también como personas creadoras de conocimiento, generando dentro de un aula la posibilidad de revisión entre pares y la producción de información e investigación en tiempo real. Este tipo de agencias en plataformas digitales me permitieron, a través de la pregunta del “¿por qué y cómo llevar Wikipedia al aula?”, ir construyendo mi objeto de estudio. El mismo se propone ir más allá de la experiencia en sí de edición de contenido en la plataforma, planteando un abordaje integral y situado teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad educativa de Argentina.

A esta noción del valor de la pregunta como motor para la práctica pedagógica, se suma el estado de indagación permanente frente a la incertidumbre que vivió el sistema educativo argentino, especialmente a inicios de la pandemia. El proceso de ajustar por completo los programas educativos a una modalidad virtual, teniendo en cuenta que no todo el estudiantado y profesorado

contaba con recursos e infraestructuras de buena conectividad en sus hogares, fue un hecho que generó muchísimos interrogantes al nivel de políticas educativas en Argentina. Es importante remarcar que, a esta coyuntura de pandemia global, se agrega que Argentina en el momento de entrar en aislamiento, también se encontraba cursando el cuarto mes del nuevo gobierno nacional¹⁰. Es decir, todos los ministerios, en especial el de Educación, estaban transitando sus primeros meses de gestión. Esto implicó que las estructuras gubernamentales, encargadas de sostener al Estado en un contexto de crisis, recién estaban asumiendo su mandato. Cuando hago referencia al sistema educativo nacional estoy tomando como análisis a todos los actores que hacen posible su funcionamiento, tanto a nivel administrativo como también a nivel social: ministerios locales, escuelas, universidades, docentes, personal no-docente, estudiantes, familias, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, organizaciones sociales, etc. Estos actores sociales recién mencionados, dentro del ámbito educativo más amplio, entraron en tensión y debieron readaptar sus dinámicas de vida y de trabajo en el marco de la pandemia por covid-19 (Cardini, 2020).

Cuando hablamos de desafíos históricos en el campo de la educación en Argentina, podemos decir que un desafío que atraviesa a todas las generaciones es el de la alfabetización digital. En el marco de una pandemia, donde todo pasó a estar mediado por las tecnologías digitales, esta necesidad y derecho al acceso quedó completamente evidenciado. Retomando a Lindín y Bartolomé (2019) entendemos la alfabetización digital como un proceso integral que excede el análisis instrumental de los dispositivos y el acceso a internet. Un proceso en el que se desarrolla el conocimiento crítico a partir del cual se generan mecanismos de búsquedas y protección de datos, y que, por último, se elabora un juicio digital que permite reflexionar y evaluar los entornos digitales como parte de una instancia clave en el desarrollo y ejercicio de la ciudadanía.

A lo largo de la pandemia el profesorado, el estudiantado y las instituciones educativas transitaron de forma abrupta entre distintas plataformas digitales. Ya sean foros virtuales, webinars, aplicaciones de videoconferencias, recursos digitales, entre ellos, Wikipedia como fuente de consulta y de construcción del conocimiento, que nos ubican frente a otro escenario educativo. Las personas y la aproximación pedagógica a las herramientas digitales ya son sin duda diferentes (Scolari, 2020). En relación con esta inmersión obligatoria que la comunidad educativa transitó, considero que se abrieron puentes de debates, reflexiones y prácticas, y un terreno fértil para el

¹⁰ El 10 de diciembre de 2019 asume la presidencia de Argentina el Dr. Alberto Fernández. Declara la apertura de las sesiones ordinarias en el Congreso de la Nación el 1 de marzo del 2020. Recuperado de: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/46746-discurso-del-presidente-alberto-fernandez-al-encabezar-la-apertura-del-periodo-138-de-sesiones-ordinarias-del-congreso-de-la-nacion>

trabajo de campo que permitió profundizar en las potencialidades que Wikipedia como herramienta pedagógica ofrece en la construcción de una ciudadanía digital.

Por último, las necesidades y respuestas de la comunidad docente para sostener la continuidad pedagógica de forma completamente virtual, la capacidad de creatividad que permitió acompañar y sostener la escolaridad en su totalidad mediada por tecnologías, fue un punto de partida para mi análisis, ya que me permitió adentrarme en los recorridos de formación que el profesorado llevó adelante durante el año 2020 para encontrar respuestas o acciones a todas las preguntas que surgieron en el momento de no poder pensar el vínculo pedagógico en el espacio escuela tradicional (Ferrante,2020).

1.6 Praxis pedagógica en confinamiento

Un concepto que estuvo muy presente en las charlas cotidianas con docentes e investigadores durante el 2020, para definir el estado general que reinó durante los primeros meses del confinamiento obligatorio, fue el de *desquicio* (Dussel, Pulfer y Ferrante, 2020). Es un concepto amplio y frenético que, a la vez, define muy bien el estado de la comunidad educativa en los primeros meses de una pandemia impredecible, en la que el principal foco estuvo puesto en el rol de la escuela en la virtualidad: en si era o no sostenible el vínculo pedagógico, en la crisis de los contenidos curriculares y la frustración de la no evaluación. Frustración que estaba presente dentro del colectivo docente y que la sociedad, a su vez, demandaba a la institución escolar en formato remoto (si se iban a poder evaluar o no los contenidos, si un chico o chica iba a terminar el 2020 con los conocimientos necesarios adquiridos).

La praxis pedagógica en confinamiento fue configurada por la incertidumbre social en general, por la reconfiguración de tiempos y espacios, por las familias que se vieron obligadas a participar de los Zooms escolares (aquellos que podían acceder a internet), por la responsabilidad en tiempo real de la escuela en pos de no abandonar al alumnado, por la formación docente para poder responder a los múltiples formatos de conexión que les permitiera acompañar a sus alumnos y no “perderlos”. Todas estas acciones en su conjunto, y sin pausa, le dieron forma a la educación.

Esta vorágine que parecía no tener fin, la define muy bien Arata (2020) quien ubica e identifica esta noción de *desquicio* en tres narrativas diferentes: (1) las que abordaron análisis tecnocráticos, con el foco puesto en las soluciones tecnológicas, la fiebre del uso de las *apps* y cuál era mejor como dispositivo para la escolaridad virtualizada; (2) las que apoyaron una mirada neomalthusiana de la crisis, de quienes iban a poder resistirlo, sobrepasarlo y salir fortalecidos; y

(3) la narrativa que planteó la crisis y el confinamiento desde una perspectiva político sanitaria, posicionando en el Estado y la sociedad civil la necesidad de generar y sostener políticas públicas acordes a las coyunturas transversales al campo educativo, social y económico. Cada una de estas narrativas caló hondo en el imaginario social en tiempos de pandemia.

En el campo de la educación, en líneas generales, se vio fortalecida la tercera narrativa, no de forma lineal y no exenta de tensiones, pero sí entendiendo que la crisis sanitaria en el campo educativo necesitaba del aparato del Estado y la escuela pública, de políticas educativas inclusivas y desde una perspectiva de derechos. Dejando en evidencia que el colectivo de docentes enfrentó un proceso de formación y alfabetización digital abrupto, al que con todas las complejidades existentes logró sostenerlo (Urbano, Meléndez y Yuni, 2021). También dejó en evidencia que no es posible una educación mediada completamente por las tecnologías, que sea crítica *per se* y que favorezca el desarrollo total de las habilidades sociales de los seres humanos (Visacovsky et al, 2021).

Esta pandemia nos demostró que hay formas en las que podemos repensar los procesos educativos, pero que la escuela como institución, como espacio de encuentro y sociabilización es irremplazable. Sin duda necesita ser repensada y reflexionada, incluso transformada. Sin embargo, su valor como espacio social, laboral e identitario, en el imaginario colectivo y en la coyuntura de emergencia sanitaria fue reafirmado (Arata, 2020).

Si bien en la praxis pedagógica el vínculo entre educandos y educadores es lo que constituye el punto de partida para el análisis, en esta propuesta investigativa, debido a mi experiencia personal y al hecho de haber vivido personalmente la vida de quien pretende enseñar en pandemia, decidí poner el foco en el rol de la docencia.

Fue el profesorado, en sus múltiples facetas, quienes se hicieron cargo de: (1) la entrega de bolsones de comida a las familias; (2) reclamar por los mismos, diseñar y hacer llegar los cuadernillos y materiales pedagógicos a sus estudiantes; (3) desarrollar y ejecutar protocolos sanitarios para habitar la escuela; (4) articular con los territorios y organizaciones sociales; y (5) dar respuesta a situaciones de crisis y violencias agudizadas por la pandemia. Estas acciones, esta capacidad colectiva de los docentes, es la praxis pedagógica que caracterizó la labor docente, en defensa del valor de la escuela (Becher, 2020; Suteba, 2020; Bocchio, 2020; Castillo, 2020; Linne, 2021; Ferrante et al., 2021; Levy, 2021; Vega et al., 2021).

Esta praxis en tensión constante, la adquisición de nuevos saberes, la necesidad de formación en tecnologías digitales y las múltiples experiencias que fueron desarrolladas en un año de

escolaridad en pandemia, dan cuenta de que existió un proceso de alfabetización digital docente situado que atendió a las necesidades del momento y permitió romper barreras. Fue un “ahora o nunca” que, si bien fue desquiciado en su inicio, no dejó de plantear desafíos y frustraciones. Un “ahora o nunca” que abrió un camino que permitió humanizar el vínculo entre los docentes y las tecnologías digitales. Las hizo no solo tangibles, sino que también cercanas. Permitted que fueran manipuladas, transformadas y puestas en práctica. Es en este contexto donde se situó el análisis de Wikipedia como herramienta pedagógica que acompañó las propuestas educativas para la enseñanza en tiempos de pandemia (Ferrante, 2020; Portal Educar, 2020).

1.7. Lo que la pandemia nos dejó

Si bien en el momento de escribir estas palabras, la pandemia no dejó de ser un hecho a nivel global, los y las estudiantes, docentes, personal de maestría¹¹ y directivos volvieron a los establecimientos escolares. No los encontraron como los dejaron en marzo del 2020, cuando la población se aisló por completo. Volvieron a otra escuela, a una forma distinta de pensarla y habitarla, e incluso teniendo que evaluar otras modalidades para complementar la presencialidad, atentos al estado de los casos, los protocolos y contagios en la actualidad.

En Argentina, y viendo la experiencia de otros países, se crearon sistemas de turnos y burbujas, y se reorganizaron las aulas para tener clases en espacios abiertos y ventilados (Ministerio de Educación de la Nación, 2021). A su vez, los y las docentes se encontraron planificando diferentes proyectos pedagógicos para cada situación en particular, según el formato de concurrencia a clase que cada burbuja de estudiantes tiene (Vales, 2021), en un proceso caracterizado por la incertidumbre, que cambiaba de una semana a otra, y que no descartaba el confinamiento como medida. La comunidad educativa se encontró vivenciando una experiencia de formación y readaptación de su rol docente que nunca antes había pasado en un mismo tiempo y espacio a nivel escolar. Si bien cada localidad, cada escuela, tiene sus realidades y atravesó con particularidades la pandemia y la virtualidad obligatoria, existió un estado permanente de trabajo, de formación, de colaboración y también de frustración docente que fue compartido (Rivero y Ferrando, 2021; Garay et al., 2021; Grasso y Labrunee, 2021).

A partir de lo expuesto, y habiendo acompañado de múltiples formas el proceso que atravesó la comunidad educativa en el contexto de confinamiento, mi decisión como investigadora, pero también como docente, fue abordar la pandemia, y sus efectos, en los ámbitos de formación docente a través del análisis de la experiencia del Programa de Educación y Derechos Humanos

¹¹ Personal no docente que es parte de la institución escolar, serenos nocturnos, personal de seguridad, personal de limpieza, etc.

de Wikimedia Argentina. Me propuse focalizar en los diferentes proyectos realizados por la organización, teniendo en cuenta la necesidad de readaptar la propuesta, como así también, abordar el enfoque de los proyectos Wikimedia como herramientas pedagógicas desde otras demandas educativas. Wikipedia no sólo pensada como la enciclopedia que hoy en día sigue siendo un tabú en las escuelas (Lorente, 2020), sino como una herramienta que contribuyó al proceso de alfabetización digital y fue un aporte para los y las docentes en tiempos de pandemia (Deltell, et al., 2020; Campana, 2021; Ferrante y Guastavino, 2021).

Un análisis específico de los proyectos educativos llevados a cabo por Wikimedia Argentina se presenta en los próximos capítulos de esta tesis. Partiremos con la descripción de las propuestas educativas presentadas e implementadas por y con docentes de todo el país, pensando las potencialidades y limitaciones de los proyectos Wikimedia, y cómo estos pueden tener sentido y ser útiles en contextos de baja o nula conectividad. Un abordaje que implica pensar los proyectos Wikimedia, y su valor pedagógico a partir del análisis crítico de la plataforma desde la experiencia del profesorado en Argentina.

En este sentido, estas primeras aproximaciones a la propuesta investigativa, nos invita a conocer los mitos y miedos existentes sobre el uso de las tecnologías digitales, comenzar a pensarlas no solo como complementarias, sino como una alternativa concreta de las experiencias presenciales. Permitirnos, como comunidad educativa, repensar el vínculo pedagógico con las mismas, hacerlas parte, socializarlas y crear junto a otras nuevas formas para tenerlas como aliadas en pos de garantizar el derecho a la educación.

Por último, en este proceso me propuse pensar los programas de alfabetización digital docente desarrollados en Argentina, tomando como referencia la experiencia de educación virtual obligatoria que aconteció durante el año 2020. Como se ha planteado a lo largo de este capítulo en Argentina, en diferentes momentos políticos y a lo largo de las últimas dos décadas, han existido y existen políticas públicas para la inclusión digital. Sin duda, es un proceso necesario para pensar el hoy. Sin embargo, nunca antes había tenido tanta trascendencia. Y en este punto, no situé el análisis en el alcance debido a las decisiones políticas tomadas para acompañar la escolaridad en pandemia, decisiones que existieron y que también tuvieron sus limitaciones y disputas, sino que centré mi análisis y me esforcé por recuperar y dar voz a los recorridos, experiencias y transformaciones que el profesorado transitó poniéndole el cuerpo a un proceso de alfabetización digital no premeditado (Máres, 2021).

Esta experiencia de investigación también la concibo como archivo de un capítulo crucial de la historia de la educación a nivel nacional (Arata, 2020). Un momento histórico que nos demandó

posicionarnos en otro lugar frente a la eterna dicotomía de educación presencial vs. educación digital, pensando en torno a la construcción del saber, y la necesidad de sostener y defender el acceso a la educación pública. Un capítulo crucial en la historia de la formación docente que comenzó a partir de ideas preconcebidas sobre las tecnologías digitales en un contexto educativo desquiciado y que fue encontrando formas propias (a través de la práctica, del ensayo-error) para garantizar entornos de aprendizaje en virtualidad.

Capítulo 2. Problema de Investigación, Objetivos y Estructuración del Contenido de esta Tesis

En el presente capítulo se aborda en sus primeros apartados la construcción del problema de investigación. Se exponen los antecedentes que permiten contextualizar y formular la propuesta investigativa y la relevancia de esta.

En los apartados siguientes se plantea la hipótesis de trabajo para llevar adelante el análisis del problema de investigación y son presentados los objetivos generales y específicos de la tesis doctoral, que constituyen la base para realizar el abordaje analítico e interpretativo que se llevó adelante.

Por último, el capítulo cierra con la presentación de la estructuración del contenido de la tesis.

2.1. Construcción del problema de investigación

En primer lugar, y antes de presentar la construcción del problema de investigación que ha guiado el desarrollo de la presente tesis doctoral, considero necesario realizar una contextualización en relación con la definición del mismo, ya que su elaboración estuvo atravesada por los cambios que acontecieron a nivel nacional durante el primer año de la pandemia del covid-19.

Una vez contextualizado, formulado y justificado el problema de investigación, con el fin de situar a partir de qué realidades, tiempos y espacios fue definido, presentaré la hipótesis y la relevancia de esta. Por último, se explicitarán los objetivos generales y específicos que orientarán la propuesta metodológica de la presente investigación.

2.1.1. Antecedentes generales del problema de investigación

La definición del proyecto de investigación se encuentra vinculada de forma directa con el contexto en el que tuvo y tiene lugar. Como ya adelanté en el primer capítulo de la tesis, la propuesta investigativa, desde un inicio, partió del propósito de abordar los proyectos Wikimedia, y especialmente Wikipedia como herramienta pedagógica en ámbitos educativos en Argentina. En este sentido, ya nos encontramos posicionando el análisis desde los proyectos Wikimedia, como herramientas digitales, situados en marcos de enseñanza y aprendizajes formales. Es importante clarificar, de cara a lo que ha sido la evolución y el desarrollo de la presente tesis, que Wikipedia, como propuesta de plataforma libre y abierta desde sus inicios en el año 2001, no fue

pensada para ser utilizada en las aulas, ni tampoco en las instituciones educativas (Dussel, 2011; Ferrante, 2019; Lorente, 2020; Ferrante y Guastavino, 2021; Stakić et al., 2021).

Adentrarse en el análisis de los proyectos Wikimedia como herramientas pedagógicas en las aulas implica contextualizar, por un lado, la resistencia que persiste sobre la consulta y uso dentro de la comunidad académica (Reagle y Koerner, 2020; Claes y Tramullas, 2021). Y, por el otro lado, implica realizar un abordaje de los proyectos Wikimedia como propuestas pedagógicas implementadas de forma situada desde la comunidad educativa en Argentina durante el contexto de aislamiento y escolaridad obligatoria en el marco del primer año de la pandemia de covid-19 (Ferrante, 2020; Ferrante y Guastavino, 2022).

En la definición del problema de investigación se encuentran y atraviesan dos situaciones que son claves:

1. Wikipedia –y los proyectos Wikimedia– como herramientas pedagógicas, su credibilidad como plataforma y los espacios que fue habitando a medida que la comunidad académica se adentró en su análisis y uso; y
2. Las experiencias de implementación de los proyectos Wikimedia durante la pandemia por coronavirus, especialmente el desarrollo de propuestas institucionales llevadas a cabo por el capítulo local de Wikimedia Argentina –y su programa de Educación y Derechos Humanos– para potenciar su uso en el marco de la pandemia y la adaptación de las propuestas a las necesidades y realidades del profesorado, en aras de transitar la enseñanza mediada por el confinamiento obligatorio.

El problema de investigación definitivo ha sido formulado en paralelo al avance de la pandemia de covid-19 en las diferentes regiones del mundo, y, especialmente, a la par de las estrategias del profesorado para encontrar formas, métodos y propuestas que le permita sostener a sus estudiantes y también a la regularidad escolar en un contexto atravesado por desigualdades económicas y brechas digitales estructurales. Esta urgencia fue el principal tema en la agenda pública. El aparato estatal del Ministerio de Educación a nivel nacional desarrolló planes integrales que buscaron acercar la escuela –espacio público e identitario por excelencia en el imaginario social argentino– a los hogares (Ministerio de Educación de la Nación, 2020; Cardini, 2021). El repliegue forzado por la pandemia al ámbito privado de los hogares, visibilizó aún más las desigualdades preexistentes a nivel nacional, vinculadas, por un lado, al acceso a internet y los dispositivos tecnológicos de la comunidad educativa; y, por el otro lado, a la emergencia que se presentó en la comunidad de docentes en los diferentes niveles de enseñanza, relacionado con la formación en el uso e implementación de herramientas digitales para el desarrollo de sus programas y propuestas pedagógicas (Dussel, et al., 2020).

El contexto a partir del cual sitúo el marco de mi problema de investigación está caracterizado por una necesidad constante de formación, una urgente búsqueda de respuestas y estrategias para sostener la virtualidad. El proceso de alfabetización digital acelerado que la comunidad educativa atravesó durante el 2020 fue el punto de inflexión que tomé para situar el análisis de los proyectos Wikimedia, en especial las propuestas desarrolladas por el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina. Propuestas que fueron adaptadas para intentar acompañar y sostener procesos pedagógicos que en la mayoría de las instituciones educativas de Argentina eran implementadas totalmente bajo modalidad virtual por primera vez en su historia (Prieto, et al., 2020; Ferrante y Guastavino, 2021; Rebello y Iardelevsky, 2021). Este contexto abrió un proceso de autoformación docente que se convirtió en un flujo constante de ofertas de formaciones virtuales gratuitas para sobrellevar la escolaridad virtualizada y encontrar alternativas posibles que contengan y den sentido al ejercicio pedagógico cotidiano (Urbano, et al., 2021; Visacovsky et al., 2021).

En este sentido, resulta necesario mencionar que cuando hacemos referencia a la contextualización del problema de investigación, es importante analizar la situación del acceso a internet en Argentina según datos oficiales durante el 2020 (INDEC, 2020). Aproximarnos a estas cifras nos ayuda a ubicarnos tanto en la cantidad como en la calidad del acceso a dispositivos tecnológicos y a las características de la conectividad en el territorio nacional (Secretaría de Innovación Pública de la Nación, 2021). No solo es relevante tener en cuenta la urgencia y la demanda masiva de alfabetización digital docente para sostener la modalidad virtual obligatoria, sino también establecer una relación directa entre tres variables claves para que el profesorado pueda planificar y readaptar sus entornos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad: (1) el acceso a Internet; (2) la velocidad de internet; y (3) unos dispositivos en los hogares del estudiantado que permitan garantizar la mayor inclusión digital posible.

En el informe liderado por el Observatorio de Argentinos por la Educación¹² (2020), en el que se analizó la brecha digital en el acceso a los dispositivos conectados a internet por grupo de edad, se identificaron dos tipos de brechas digitales que atraviesan al estudiantado en Argentina: (1) quienes acceden a internet a través de computadoras; y (2) quienes lo hacen solo a través de dispositivos móviles. En los tres grupos de edad analizados en el informe –de 4 a 12 años, de 13

¹² El Observatorio Argentinos por la Educación es un espacio de encuentro creado alrededor de los datos del sistema educativo, en el cual participan intelectuales y especialistas de la educación vinculados a gestión e investigación en Argentina. Su plataforma interactiva de datos, contiene informes mensuales con 90 millones de registros públicos sobre indicadores fundamentales del sistema educativo, como acceso y participación de los estudiantes, eficiencia del sistema (tasas de repetición, tasa de promoción efectiva, acceso a internet y dispositivos tecnológicos), recursos humanos, recursos físicos y económicos, y de evaluación. Recuperado de: <https://argentinosporlaeducacion.org/informes>

a 17 años y de 18 a 29 años– el acceso a internet en la mayoría de los casos es a través de un celular, y no a través de computadoras. A esta brecha en relación con el tipo de dispositivo se le suma las condiciones de la velocidad de internet. Según los datos arrojados en el mismo informe más de la mitad (54.11%) de las conexiones son de una velocidad menor a 20 Mbps, lo que no permite asegurar las clases sincrónicas (Artopoulos, 2020).

Frente a lo expuesto es importante remarcar que tener acceso a internet y poder sostener una clase síncrona, no es equivalente a asistir a una clase en la escuela, como tampoco es garantía de continuidad escolar.

Esta breve contextualización nos permite adentrarnos en una realidad educativa que determinó el proceso de alfabetización digital que atravesaron y llevaron adelante los y las docentes en pandemia. Dicho proceso implicó formarse para lograr garantizar la continuidad escolar en un escenario educativo marcado por inequidades estructurales (González López Ledesma, 2020).

2.1.2. Formulación del problema de investigación

Durante los primeros meses de la pandemia surgieron diferentes formas de referirse y definir qué tipo de experiencia educativa estaban atravesando las escuelas. Se habló de educación a distancia, de *e-learning*, de educación virtual, entre otros. La definición de la modalidad y la urgencia por etiquetar un proceso que recién empezaba y que era completamente nuevo e incierto a nivel global, ocupó gran parte de los debates educativos a nivel nacional y regional durante los primeros meses del confinamiento obligatorio (Skliar, 2020; Pogré, 2020; Gvirtz y Mayer, 2020; Batthyány y Arata, 2020).

En la presente investigación vamos a referirnos a la noción de Educación Remota de Emergencia (ERE), para describir el formato que dio sentido a la continuidad pedagógica en pandemia, descrita como una forma de supervivencia en la que se llevan adelante prácticas de enseñanza y aprendizajes, con los medios y posibilidades que los entornos virtuales reales ofrecen a los y las docentes para trabajar con sus estudiantes (Bozkurt et al., 2020; Marés, 2021). Dentro del escenario definido en el marco de la ERE partimos del análisis de la profesión docente en la redefinición de las prácticas de aprendizajes a través de autogenerar y transformar, junto a otros colegas, propuestas pedagógicas propias del espacio escuela tradicional (Litwin, 2009).

Para contextualizar la formulación del problema de investigación exploramos las experiencias que el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina desarrolló con la

finalidad de generar propuestas e intentar resolver problemas identificados por la comunidad educativa en pandemia. De esta manera, nos proponemos abordar los miedos, percepciones y demandas que surgieron en el marco de experiencias pedagógicas llevadas a cabo por Wikimedia Argentina durante el primer año de la pandemia. Esta situación de emergencia provocó que la comunidad educativa en general, y el profesorado en particular, en mayor o menor medida, se viese inmerso en un proceso de alfabetización digital prácticamente sin mediaciones. Proceso que, sin duda, fue el más inmediato producto de la pandemia, que aceleró, que no dejó alternativas y que representa un capítulo clave en la historia de la tecnología educativa (De la Cruz Lozado y Rambay Tobar, 2020; López Ledesma, 2020; Enzenhofer, 2020; Triñanes, 2020; Picón et al., 2021; Ficcardi, 2021).

Al situar la propuesta investigativa en el marco de este proceso, también me encuentro haciendo alusión a una idea-acción de alfabetización digital producto de la emergencia y acorde a las necesidades que surgieron en el tiempo y espacio mediado por la pandemia (Plá, 2020). En esta investigación retomo las bases de la alfabetización digital como proceso a partir del cual se busca integrar las tecnologías de la información a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se caracteriza por: “desarrollar una conciencia social y una identidad, sustentada en derechos y deberes que permiten construir una ciudadanía y una cultura digital” (Arrieta y Montes, 2011, p.9).

En el contexto donde sitúo mi investigación, identifico un proceso de alfabetización digital mediado por ERE. La comunidad docente atravesó en dicho proceso diferentes instancias de ansiedad digital, recibió un puñado de propuestas sin criterio ni aplicación y acabó abrumada por el agobio pedagógico. Sostuvo un proceso que se inició de forma problemática y se mantuvo problemático, si se tienen en cuenta las brechas digitales que caracterizan el contexto educativo nacional, pero que en el recorrido pudo asentar prácticas y conocimientos claves que significaron un antes y después en la trama pedagógica en pandemia (Maggio, 2021).

A su vez, estas prácticas permitieron ahondar en un proceso de deconstrucción tanto del miedo como de los preconceptos de éxito e innovación que han caracterizado el uso de las herramientas tecnológicas en diferentes momentos en lo que respecta a la historia de la tecnología educativa (Sancho Gil, et al., 2018). En concordancia con lo expuesto, este proceso posibilitó comprender críticamente el sentido pedagógico de las herramientas digitales en las escuelas reales que transitamos atravesadas por el confinamiento obligatorio. Esto visibilizó el valor de la planificación de propuestas en colaboración con otros colegas, a través de habitar instancias de formación docente que acompañen el uso y la implementación de herramientas tecnológicas de forma situada. Por último, esta alfabetización digital producto de la emergencia y no exenta de

tensiones, permitió a la comunidad educativa transitar los espacios virtuales como espacios en los que también es posible construir vínculos, movilizar emociones, generar *momentums* y educar desde una pedagogía de la esperanza (Ferrante, 2020; Marés, 2021).

A lo largo de la pandemia los y las docentes, estudiantes e instituciones experimentaron de primera mano un amplio abanico de propuestas para el uso de las plataformas digitales con el fin de sostener las clases virtuales. Las personas y la aproximación pedagógica a las herramientas digitales ya son sin duda diferentes y la pandemia marcó un punto de inflexión en ese proceso (Dussel, 2020). En relación a esta inmersión obligatoria que la comunidad educativa en general recorrió, se abren puentes entre reflexiones y prácticas, y un terreno fértil para el trabajo de campo que ha buscado profundizar en las posibilidades de Wikipedia como herramienta pedagógica que, a su vez, promueva la construcción de una ciudadanía digital (Lorente, 2020).

La presente investigación doctoral se focalizó en dos experiencias puntuales desarrolladas por el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina durante el 2020. Se han analizado a partir de un enfoque que concibe las tecnologías de la información y la comunicación como medios claves para cambiar los paradigmas tradicionales de la democracia y sus formas de participación (Giroux et al., 2020). Cada una de las experiencias seleccionadas se ejecutó paralelamente a las medidas obligatorias de aislamiento. El confinamiento y distanciamiento fueron implementados en las diferentes regiones del país según el estado de alerta epidemiológica y bajo actualización de normativas nacionales bajo Decreto Nacional de Urgencia¹³. Un punto en común que compartieron todas las regiones fue que tanto escuelas como universidades mantuvieron la modalidad virtual obligatoria sin volver a la presencialidad –en el caso de la escuela primaria y media– hasta febrero de 2021 (Unicef, 2021; Ministerio de Salud de la Nación, 2021). Por tanto, el problema de investigación que ha guiado la ejecución del trabajo doctoral se plantea con la siguiente pregunta:

¿Cuáles han sido los principales desafíos y transformaciones que experimentó el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina a la hora de acompañar la continuidad pedagógica del sistema educativo argentino, durante el primer año de la pandemia de covid-19?

¹³ Digesto Emergencia Sanitaria Coronavirus COVID- 19. Recopilación normativa marzo-diciembre 2020 Volumen I. Dirección Nacional del Sistema Argentino de Información Jurídica. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Puede consultarse aquí: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/digesto_emergencia_sanitaria_coronavirus_volumen-1.pdf

2.1.3. Justificación del problema de investigación

Para profundizar en el proceso de alfabetización digital en Argentina, es importante tener en cuenta que al momento de comenzar la pandemia de covid-19, la garantía de una conexión a internet inclusiva para la comunidad educativa era una de las principales deudas en materia de política pública (Maggio, 2018).

En esta tesis doctoral abordaremos los proyectos y experiencias desarrolladas a través de las propuestas impulsadas por Wikimedia Argentina como propuestas para incentivar la construcción libre y colaborativa del conocimiento, a través de su propia plataforma. La esencia de Wikipedia en tanto espacio libre y abierto para la consulta, la edición de contenido, el procesamiento de datos y como repositorio multimedia, generando recursos y prácticas que acompañaron propuestas pedagógicas desde el ejercicio de la ciudadanía digital en Argentina (Ferrante, 2020; Ferrante y Guastavino, 2021).

En el período que comprendió entre enero-2020 y enero-2021, solo la Wikipedia en español recibió 14 mil millones de visitas (Estadísticas Wikimedia, 2021). En tiempos de confinamiento obligatorio recibió 1 billón de visitas más que el año anterior (sin pandemia de por medio). Los países que más la visitaron fueron España, México y Argentina (Estadísticas Wikimedia, 2021). Con esta realidad, su rol como espacio referente para la búsqueda de información cobró en pandemia mayor relevancia (Wikimedia Foundation, 2021). Tanto las propuestas educativas de la Fundación Wikimedia a nivel global, como las organizaciones que lideraron proyectos situados en cada país, se focalizaron en pensar Wikipedia y los proyectos Wikimedia, como recursos educativos abiertos (UNESCO, 2019). Tomando como referencia el marco global y regional que dan cuenta del trabajo llevado adelante desde el movimiento Wikimedia en materia de educación y alfabetización digital (Wikimedia Education, 2021).

2.1.4. Pertinencia del problema de investigación

Abordar los proyectos Wikimedia como objeto de estudio, implica analizarlos en el marco de un caso de implementación en un contexto socioeconómico y geográfico específico. Como ya mencioné a lo largo del escrito, Wikipedia como propuesta comunitaria en línea, no fue pensada ni es pensada actualmente por su comunidad de personas voluntarias desde una perspectiva pedagógica (Álvarez Azcárraga, 2018). Por este motivo, analizarla desde la perspectiva de su valor como herramienta pedagógica que fomenta el proceso de alfabetización digital de docentes en Argentina, implica abordar como caso de estudio el programa educativo dentro de la

organización Wikimedia local –capítulo dentro de la lógica institucional del movimiento Wikimedia– y sus proyectos pensados para la comunidad educativa en la Argentina.

El Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, creado en el año 2014, lleva adelante propuestas de formación para docentes y estudiantes a nivel nacional, basadas en la implementación de los proyectos Wikimedia como herramientas pedagógicas, teniendo en cuenta su uso tanto a nivel escuelas secundarias, como a nivel universitario. Los proyectos pedagógicos no solo se centran en la capacitación para editar contenido en los proyectos Wikimedia, sino en la filosofía que sostuvo y sostiene al movimiento desde la creación de Wikipedia en el año 2001 (Dussel, 2011; Odetti y Rogovsky, 2015; Ferrante, et al., 2018; Ferrante, 2019; Tramullas y Claes, 2021).

Este programa, desde sus inicios identificó con qué actores de la comunidad educativa llevar adelante sus propuestas. Generó proyectos puntuales para trabajar de forma presencial, profundizando la formación en cultura libre y Wikimedia a nivel universitario, en institutos de formación docente, en las escuelas medias y creando propuestas focalizadas mediante la educación a distancia que permitieran formar a docentes a nivel nacional y regional en el uso de los proyectos Wikimedia en sus aulas (Annual Plan Grant Wikimedia Argentina, 2014-2021). Estas experiencias fueron planteadas por Wikimedia Argentina entendiendo la importancia de formar en torno al uso de Wikipedia como herramienta pedagógica, estableciendo alianzas desde sus inicios con instituciones públicas y organismos referentes en la generación de políticas públicas a nivel local y regional como es el caso del Portal Educar, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Entre Ríos, Fundación CEIBAL, UNESCO, UNICEF, OEI, entre otros (Annual Plan Grant Wikimedia Argentina, 2014-2021).

Esta contextualización de las realidades socioeconómicas y geográficas, implica que Wikimedia Argentina despliegue y destine gran parte de su presupuesto anual en materia educativa a financiar actividades presenciales en todo el país, aportar en infraestructura necesaria para sostener las propuestas en los establecimientos educativos, como así también desarrollar proyectos con alternativas puntuales que permitan el uso y análisis de los proyectos Wikimedia en territorios con muy bajo acceso a internet. Si bien la edición de contenido en Wikipedia implica y necesita de una conexión a internet estable, desde los proyectos llevados adelante en el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, se elaboraron propuestas y recorridos pedagógicos que permitieron a la comunidad educativa –especialmente docentes y estudiantes– poner en práctica el uso de Wikipedia en sus aulas, no como espacio de consulta rápida, sino para poder aprender a leer Wikipedia de forma crítica, entender los espacios que la conforman, sus

políticas internas, el valor de los derechos de autor, su fundamento en las licencias libres y los criterios que acompañan el proceso de sumarse a la comunidad que edita Wikipedia (Ferrante, 2019; Reagle y Koerner, 2020).

Estos son los antecedentes del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina. Las características de sus propuestas pedagógicas y los enfoques para su implementación (que serán analizados en profundidad en los siguientes capítulos) son la base para abordar la propuesta investigativa de los proyectos desarrollados por el capítulo Wikimedia a nivel local durante el año 2020. Para tal abordaje, se tiene en cuenta el recorrido previo de las experiencias desarrolladas, las potencialidades y limitaciones del uso de los proyectos Wikimedia en el contexto educativo argentino, y las estrategias para poder situar su implementación y lograr ofrecer propuestas pedagógicas que puedan ser llevadas adelante por los y las docentes en sus realidades cotidianas.

La necesidad de alfabetización digital a través de la inclusión tecnológica estuvo muy presente en el sistema educativo argentino, con especial contundencia a partir del año 2010, con la creación del programa Conectar Igualdad (Maggio, et al., 2012). Las políticas públicas en materia educativa que buscaron incluir digitalmente a las escuelas y espacios universitarios marcaron las plataformas políticas de los últimos 20 años. Pese a que, la crisis educativa que se desprende de la crisis generalizada producto de la pandemia dejó más que en evidencia las grandes brechas digitales existentes en todo el territorio argentino, la falta de formación docente integral desde una perspectiva de ciudadanía digital, y los recursos necesarios para poder acompañar dicho proceso (Lugo y Kelly, 2020). Las brechas digitales evidenciaron la deuda histórica de las políticas públicas educativas en asegurar una inclusión digital sostenida a nivel nacional (Dussel, et al., 2020). El esfuerzo colectivo, especialmente en la comunidad educativa, y la tan mentada necesidad de generación de estrategias para garantizar el derecho a la educación, fueron la única respuesta institucional e instituyente para todos los actores sociales involucrados. La necesidad de alfabetización digital, el acceso a recursos educativos abiertos, el ejercicio de ciudadanía digital, el análisis y manejo de los derechos digitales y la regulación de internet, fueron los temas centrales que atravesaron a la comunidad educativa en su totalidad, que habitaron los debates de los y las docentes, de los y las estudiantes y sus familias. La alfabetización digital como derecho humano a garantizar quedó evidenciado ya en los primeros meses que atravesó la sociedad para adaptarse a la vida en pandemia (UNESCO, 2021).

Plantear este marco general previo al advenimiento de la pandemia de covid-19 en el 2020 y la decisión de confinamiento obligatorio en Argentina en marzo de ese año, nos permite sentar las bases del análisis en las experiencias previas a la pandemia que el Programa de Educación y

Derechos Humanos de Wikimedia Argentina venía realizando junto a la comunidad educativa. El hecho de trabajar con anterioridad en la contextualización de las herramientas digitales en función de las experiencias pedagógicas viables según las necesidades y contextos específicos implicó que la adaptación de los proyectos educativos en pandemia tenga mayor claridad en relación a la audiencia, sujetos pedagógicos y formato de acompañamiento que se identificó necesario en plena crisis educativa (Wikimedia Argentina Impact Report, 2021).

2.2. Hipótesis de trabajo

A partir del problema planteado como base para llevar adelante el proceso investigativo, nos encontramos en un escenario donde los procesos de alfabetización digital a nivel social, pero principalmente en el ámbito educativo, se asumieron como compromisos ineludibles ya sea en las agendas nacionales, regionales y globales.

Nos encontramos frente a un proceso de alfabetización digital, mediática e informacional que en el marco de la pandemia profundizó su necesidad de alcance e implementación en la comunidad docente en Argentina. Abordar Wikipedia y los proyectos Wikimedia como base para el análisis investigativo, nos permite adentrarnos en el debate académico y científico sobre su uso como herramienta pedagógica. Y posibilita ahondar en este debate a partir de la perspectiva de alfabetización digital, tanto desde su análisis como herramienta para el acceso y construcción del conocimiento abierto y libre, como para los usos críticos que la misma plataforma fomenta para la consulta de la información y la democratización del acceso a la misma (UNESCO, 2021; Fundación Wikimedia, 2021). En este sentido, tomo como principal análisis la experiencia del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina en su proceso de adaptar e implementar el uso de los proyectos Wikimedia como recursos educativos digitales para la inclusión. En un contexto nacional en el que no se garantizó conectividad ni acceso a dispositivos tecnológicos en los hogares que permitan al profesorado y sus estudiantes asegurar el derecho a una educación de calidad (Cardini et al., 2021; Ferrante y Guastavino, 2021; Linne, 2021).

Basada en las evidencias, me propongo plantear y abordar la investigación a través de la siguiente hipótesis de trabajo:

El Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina adaptó sus proyectos pedagógicos y digitales para dar apoyo al proceso de alfabetización digital abrupto que la comunidad educativa debió enfrentar durante el primer año de la pandemia de covid-19. Además de fomentar el análisis crítico y la construcción libre del conocimiento en plataformas colaborativas y de código abierto.

2.2.1. Relevancia de la investigación

A partir de lo mencionado en los anteriores apartados, considero relevante esta investigación porque permite abordar una temática central y de fuerte impacto dentro de las políticas educativas a nivel nacional, regional e internacional, vinculadas a los procesos de alfabetización digital e inclusión educativa. Un debate vigente a nivel nacional que tomó carácter de emergencia durante el contexto de pandemia, y que profundizó en las estructuras y desigualdades sistémicas en materia de educación, formación docente e inclusión digital (Puiggrós, 2020; Formichella y Krüger, 2020; Benítez Largui, 2020). Con tal fin, se tomó la experiencia de uso de una plataforma digital libre y abierta, como Wikipedia, la única con una vigencia de 20 años en Internet (Lorente, 2020). Me propuse situar el impacto y relevancia de la presente investigación en cinco dimensiones que dialogan entre sí y potencian su uso desde una perspectiva pedagógica: (1) acceso y construcción del conocimiento; (2) garantía de derechos; (3) uso crítico y situado; (4) ejercicio de la ciudadanía digital; y (5) prácticas de enseñanza y aprendizajes interdisciplinarios.

Desde un enfoque integral y colaborativo de los procesos de alfabetización digital y la potencialidad de los proyectos Wikimedia en dicho proceso, situó la relevancia de la propuesta investigativa en los siguientes 5 puntos de análisis:

Acceso y construcción del conocimiento: situar la importancia del conocimiento y manejo crítico por parte de la comunidad docente de plataformas libres y abiertas como Wikipedia y sus proyectos hermanos, que permitan formar en las estrategias de acceso y búsquedas de contenido, como así también en el desarrollo de la herramienta para poder crear contenido nuevo, actualizarlo en sus propias lenguas, con sus propias fuentes y desde sus propios contextos.

Garantía de derechos: promover, a través del uso de los proyectos Wikimedia como herramientas pedagógicas, la formación en la promoción y protección de derechos fundamentales como libertad de expresión y acceso a la información. Conocer las políticas a partir de las cuales se dan los criterios de verificabilidad, las políticas de neutralidad y credibilidad de Wikipedia y los proyectos Wikimedia, y aportar en materia digital y pedagógica –a implementar desde la comunidad educativa– métodos que permitan utilizar herramientas desde un enfoque que prevenga la desinformación en internet y la propagación de discursos de odio.

Uso crítico y situado: fomentar procesos de alfabetización digital significa enfatizar en el uso de herramientas, proyectos y propuestas que aborden el uso de las plataformas digitales y de las tecnologías desde un enfoque crítico y situado, teniendo en cuenta tanto la evaluación y

procedencia de la información, como la infraestructura que la sostiene y qué actores (sociedad civil, sector privado y público) la proveen.

Ejercicio de la ciudadanía digital: profundizar a través del uso e implementación de los proyectos Wikimedia, como propuestas pedagógicas, la experiencia de las comunidades virtuales en el desarrollo de plataformas digitales abiertas y libres. Abordar el ejercicio de ciudadanía digital a partir de diferentes formas de ser, estar y habitar los entornos virtuales que permita fortalecer procesos de concienciación sobre los usos y experiencias de la construcción y desarrollo del conocimiento libre en internet.

Prácticas de enseñanza y aprendizajes interdisciplinarios: formar en el uso de los proyectos Wikimedia como herramientas pedagógicas, identificar críticamente las potencialidades y limitaciones de los mismos teniendo en cuenta los contextos específicos de implementación, permite fortalecer los procesos de alfabetización digital en las prácticas de enseñanza y aprendizajes integrando propuestas interdisciplinarias desde una perspectiva y acción colaborativa junto al profesorado y la comunidad educativa.

2.3. Objetivos de la investigación

En el siguiente y último apartado de este capítulo se presentan los objetivos generales y específicos que organizan el análisis y trabajo de investigación de esta tesis doctoral.

2.3.1. Objetivos generales

Los objetivos generales se organizan a partir de dos niveles de análisis que estarán presentes a lo largo de la investigación, y que se integrarán especialmente en lo que respecta al proceso vivido dentro del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina en contexto de pandemia.

- 1.- Explorar y analizar los principales desafíos que el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina enfrentó en la ejecución de los proyectos pedagógicos desarrollados durante el primer año de la pandemia de covid-19.
- 2.- Explorar y analizar cómo la pandemia de covid-19 transformó las estrategias pedagógicas implementadas por el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina durante el año 2020.

2.3.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos me permiten profundizar en aspectos claves del objeto de estudio y el caso propuesto.

En este sentido, explícito a continuación los objetivos específicos que se derivan del objetivo general 1 y los objetivos específicos que se derivan del objetivo general 2.

Objetivo general 1:

1.- Explorar y analizar los principales desafíos que el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina enfrentó en la ejecución de los proyectos pedagógicos desarrollados durante el primer año de la pandemia de covid-19.

Objetivos específicos:

- 1.1 Identificar y analizar los principales proyectos pedagógicos desarrollados por Wikimedia Argentina como reacción y adaptación de su programa educativo al contexto de la pandemia de covid-19.
- 1.2 Indagar a través del análisis de las experiencias educativas desarrolladas por Wikimedia Argentina los principales temores y desafíos que los docentes experimentaron y compartieron durante el primer año de la pandemia.
- 1.3 Revelar la percepción que los docentes tenían sobre el uso de tecnologías digitales como herramientas pedagógicas al comienzo del aislamiento obligatorio provocado por la pandemia del covid-19.

Objetivo general 2:

2.- Explorar y analizar cómo la pandemia de covid-19 transformó las estrategias pedagógicas implementadas por el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina durante el año 2020.

Objetivos específicos:

- 2.1 Analizar las valoraciones que hizo la comunidad docente sobre la ejecución de los proyectos pedagógicos promovidas por Wikimedia Argentina.
- 2.2 Explorar las limitaciones, desafíos y retos del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina en la implementación de sus proyectos pedagógicos durante el primer año de la pandemia de covid-19.

2.3 Identificar las principales transformaciones promovidas por el programa de Educación y Derechos Humanos para la implementación de los proyectos Wikimedia en las aulas durante el primer año de la pandemia.

2.4. Cómo se estructura esta tesis doctoral

En este último apartado del capítulo exponemos la estructura de la tesis doctoral, la cual se divide en cinco partes, cada una compuesta por sus respectivos capítulos identificados numéricamente.

La primera parte está conformada por los capítulos 1 y 2. En el capítulo 1 se presenta la introducción de la tesis doctoral, la experiencia de la investigadora en la definición del objeto de estudio, sus recorridos profesionales y personales y cómo ésta atraviesa la experiencia investigativa de la pandemia de covid-19 qué es el marco a partir del cual se define la estrategia de investigación y el trabajo de campo a realizar. En el capítulo 2 se define el problema de investigación que será el hilo conductor de esta investigación, junto con los objetivos generales y específicos que acompañarán su análisis.

La segunda parte de la tesis doctoral la conforman los capítulos 3, 4, 5. En estos se abordará el marco teórico que nos posibilitará contextualizar las perspectivas, los debates y los recorridos históricos en los que la presente tesis se sitúa. Se hará especial hincapié en los debates históricos en América Latina, y en particular en Argentina, sobre el acceso y la defensa de la educación pública, las políticas públicas vinculadas con la inclusión digital en el país y el impacto de la pandemia en materia educativa. Por último, se presenta en el marco teórico la historia del movimiento Wikimedia y su rol institucional en Argentina como organización que sienta sus bases en la democratización del acceso y creación del conocimiento.

La tercera parte se corresponde con el capítulo 6, en el que se precisa el diseño metodológico que guía el recorrido investigativo de la tesis doctoral, el enfoque a partir del cual se realizará la narración y el análisis del problema de investigación. Se presenta en este capítulo cómo se organiza el trabajo de campo y la recolección de la información a partir de los objetivos generales y específicos planteados.

La cuarta parte de la tesis la conforman los capítulos 7, 8 y 9. En el capítulo 8 se desarrolla la descripción del campo a partir de la narración del caso de estudio propuesto para el análisis del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina en contexto de la pandemia de covid-19. En el capítulo 8 se narra la primera experiencia educativa como estrategia de reacción al contexto de pandemia desarrollada en el marco del Programa de Educación y

Derechos Humanos. En el capítulo 9 se presenta la segunda experiencia educativa desarrollada como estrategia de adaptación al contexto de educación remota de emergencia.

En la quinta parte de la tesis doctoral, en el capítulo 10, se comparten las conclusiones como cierre del proceso investigativo llevado a cabo. Por último, se adjunta la bibliografía de referencia utilizada para la escritura de la tesis doctoral y los anexos con los documentos referenciados.

Segunda parte. Marco teórico

Capítulo 3. Campos de disputa sobre el rol de las tecnologías educativas y los entornos virtuales de aprendizaje en los procesos de inclusión digital

En este primer capítulo del marco teórico se presentará un breve recorrido histórico para abordar el impacto de las tecnologías educativas a nivel social, político y económico. Esta aproximación se realizará a partir del análisis de las diferentes perspectivas y enfoques que han debatido su función, diseño y experiencias de implementación.

A su vez, en este capítulo me focalizaré en las perspectivas críticas que abordan el análisis de las tecnologías digitales vinculado con los debates en relación al rol de los entornos virtuales de aprendizaje y los procesos de alfabetización digital en el campo educativo.

También presentaré los principales modelos desarrollados para la integración de las tecnologías digitales en la política pública en la región sudamericana y el impacto de la pandemia por covid-19 a nivel educativo en el proceso abierto para el uso de las tecnologías digitales en contexto de emergencia.

3.1. Tecnologías educativas. Un campo de disputa

Las tecnologías educativas fueron y son un campo de disputa cuando las pensamos especialmente desde una perspectiva pedagógica. Discursos, teorías, recetas mágicas y posturas críticas se entrelazan cuando buscamos narrar y ubicar el proceso histórico que da cuenta del uso de tecnologías para enseñar y aprender (Sancho Gil, et al., 2018). En este apartado retomamos a Selwyn (2009) y desarrollamos nuestra investigación desde una perspectiva crítica, que ubica el estudio de las tecnologías educativas desde una matriz social, cultural y política. Problematizar el uso de estas, sus potencialidades y limitaciones, depende del contexto social, económico y político en dónde situemos nuestro análisis. En este marco teórico tendremos en cuenta las relaciones de poder que atraviesan la implementación de las tecnologías educativas y las agendas políticas que buscan darle forma, como así también las perspectivas que las sitúan como aliadas en los procesos de resistencias y emancipación en el ámbito educativo (Selwyn, 2005). Tomamos las palabras de Castañeda, et al, (2020) para definir en la actualidad la noción de Tecnología Educativa como el “campo de conocimiento que formula preguntas y busca respuestas de índole educativa acerca de la compleja relación entre las personas y la tecnología en todos los ámbitos de la educación” (p.259).

Abordar las tecnologías educativas implica recorrer diferentes enfoques que han intentado posicionarlas en el centro del debate educativo desde mitades del Siglo XX en adelante (Sancho Gil, 2005). En sí misma, la tecnología educativa se constituye en un campo en constante expansión en el que se han debatido y continúan debatiendo diferentes perspectivas y posturas. En este campo se han enfrentado y dialogado diversas posiciones en torno al valor de las tecnologías en la educación, buscando aportar en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (De Pablos Pons, 2005). Posturas que partieron desde un determinismo instrumental, en la década de 1940 y 1950, pasando por un enfoque que instala en el centro al sujeto desde una perspectiva íntegramente conductista en la década de 1960, o virando hacia 1970 y 1980 a un enfoque centrado en el diseño y los sistemas que la atraviesan (McDermott, 1981; Simon, 1983; Cuban, 1986). Ya para la década de 1990 nos encontramos con interpretaciones de la tecnología educativa que buscaron centrar su foco —desde diferentes enfoques— en los contextos de enseñanza (Negroponte, 1995; Rheingold, 1996; Ely y Plomp, 1996; Alonso, 1998). Sin dejar de mencionar en este recorrido, los debates existentes entre miradas más de corte instrumental y aquellas que situaban su implementación desde una perspectiva social (Litwin, 2005).

Retomando el análisis realizado por Sancho Gil, et al. (2018) me adhiero a la idea de que “la tecnología educativa merece ser entendida como una mirada y un conjunto de procesos y procedimientos, no sólo de aparatos” (p.162). De esta manera, realizar el análisis desde la noción de “campo de disputa”, nos permite entender los discursos y prácticas que atravesaron la teorización de las tecnologías educativas en diferentes contextos y su implementación. Explorar los discursos que las situaron en un horizonte de éxito rotundo, nos permite poder integrar estas perspectivas y correr el velo de neutralidad e innovación a cualquier costo, invitándonos a reflexionar y analizar dicho proceso de implementación desde una perspectiva de justicia educativa (Selwyn, 2013).

El debate sobre las tecnologías educativas se encuentra cada vez más atravesado por realidades que buscan dar cuenta de su impacto e implementación en realidades socioeducativas diversas, entendiendo e interpelando su rol desde la noción de inclusión digital (Helsper y Reisdorf, 2016). Desde principios del Siglo XXI en adelante, nos adentramos en las famosas brechas digitales que se acentuaron en las diferentes regiones del mundo. Brechas que no solo se vinculan con su implementación y el acceso a los dispositivos, sino también en relación a la posibilidad de estar conectados a internet y al desarrollo de nuevas necesidades de alfabetización relacionadas con el uso de tecnologías digitales (Coll, 2005). Internet, el consumo y la producción de la información en entornos virtuales, su uso como propuesta curricular y la formación del profesorado para

integrarlas, conforman un espectro de desafíos institucionales y disciplinares que han marcado agenda en materia de política educativa en los últimos 20 años (Selwyn et al., 2020).

Para explorar el campo de disputa que constituye la definición de las tecnologías educativas a nivel social y educativo, también es necesario hacer hincapié en el rol que ocupa la escuela en dicho proceso, como institución por excelencia en las experiencias educativas de las sociedades. En este sentido, se identifican discursos que han ubicado el modelo de escuela como un modelo agotado en la sociedad moderna. Más aún, el rol del profesorado en el mundo educativo digital como actores también sustituibles (Rexach, 2016). Estos debates, a su vez, ponen en el centro el cómo, el por qué, el para qué y quiénes necesitan estar involucrados en la implementación de las tecnologías educativas desde una perspectiva pedagógica (Jara, 2016).

3.2. Inclusión digital en contextos educativos reales y adversos

Desde comienzos del Siglo XXI los debates sobre inclusión digital y exclusión social en materia educativa han estado al frente de las agendas políticas a nivel regional y global. Para Helsper (2012) existen diferentes enfoques y estudios sobre inclusión digital y su impacto a nivel socioeducativo. En la mayoría de las investigaciones realizadas la inclusión o exclusión digital se midió y analizó a partir del uso o no de tecnologías digitales. En este sentido, el análisis se centró en pensar el acceso y el uso de estas desde una perspectiva de mercado e individualista, sin tener en cuenta los factores que se combinan en el momento de abordar el uso de las tecnologías digitales desde una perspectiva social, psicológica, cultural, económica y política (Helsper, 2012).

Cuando hacemos referencia al impacto que tienen las políticas de inclusión digital a nivel socioeducativo, no podemos evitar tener en cuenta los procesos históricos que definen las exclusiones sociales en cada contexto en específico. Analizar las políticas educativas en término de inclusión digital, nos invita a profundizar en las raíces que determinan las exclusiones a nivel sociopolítico, y cómo las agendas que definen programas de inclusión digital deben dialogar con dichos procesos (Helsper, 2012).

En este marco teórico es necesario tener en cuenta tres conceptos claves que permiten profundizar en el análisis de la inclusión digital, estos son: conectividad, accesibilidad y comunicabilidad (Duarte y Pires, 2011). Estos conceptos, a su vez, definen tres acciones interrelacionadas que determinan las experiencias de uso que las personas tienen de Internet. En primer lugar, la importancia del desarrollo de infraestructura que democratice el acceso a internet, que no solo se

respalda en hacer accesible la banda ancha, o los datos móviles. En segundo lugar, proveer programas que incentiven la apropiación social de las infraestructuras y equipos tecnológicos. Y, en tercer lugar, la necesidad de fomentar experiencias de uso autónomas y cualitativas de las tecnologías de la información y comunicación (Duarte y Pires, 2011; Katz, 2016).

De esta manera, nos proponemos reflexionar las experiencias de inclusión digital situadas en contextos educativos reales, atravesados por brechas y desigualdades históricas que, a su vez, definen y marcan la agenda de las políticas públicas tanto regionales como locales, pensando especialmente en América Latina y el caso argentino (Lugo, 2016). Es por esto que los contextos sociales, económicos y políticos también definen el análisis de las políticas educativas de inclusión digital, no solo porque las pensamos en el marco de decisiones políticas y de Estado, sino porque no consideramos el análisis teórico aislado de los efectos en los territorios (Martínez, et al., 2016).

Cuando pensamos en procesos de inclusión digital, nos estamos situando en el marco de la llamada sociedad digital (Castells 2003; Selwyn 2009; Rivera-Vargas, 2018). Esta necesita de la generación de ciudadanos digitales críticos y contextualizados, a su vez, implica el desarrollo de un proceso de defensa de garantías y derechos digitales que nos invitan a la reflexión: ¿Qué significa hoy estar conectados? ¿Qué implica hablar de ciudadanía digital? ¿Cómo las políticas educativas acompañan estos procesos a nivel local y regional? ¿Qué rol ocupan las tecnologías educativas en las sociedades digitales? ¿Qué aportan las tecnologías digitales a los procesos de inclusión digital en sociedades históricamente desiguales? Cada una de estas preguntas puede recibir una respuesta específica según las realidades del contexto desde el cuál se las efectúa. Existen acuerdos teóricos que apuntan a la importancia de fomentar y garantizar una ciudadanía crítica alfabetizada digitalmente que permita la democratización y acceso al conocimiento (Selwyn, 2017). Sin embargo, las realidades en las que nos proponemos elaborar nuestra investigación, nos sitúan frente a necesidades y derechos que aún no están garantizados para el total de la población. Frente a una realidad desigual de accesos, el abordaje del uso de las tecnologías digitales debe dialogar constantemente con los contextos adversos en los que se definen y diseñan políticas educativas, y cómo estas son finalmente implementadas en los territorios (Cobo, 2016; Selwyn, 2010; García-Arévalo, Juarez-Palma y Martínez Ballesteros, 2018).

Los estudios existentes en materia de educación y del uso de tecnologías digitales en las aulas, han demostrado que su implementación no garantiza el éxito en los procesos de enseñanza y aprendizajes (Sancho- Gil, 2020). En este sentido, se hace necesario abordar la implementación de las políticas educativas vinculadas al uso de las tecnologías digitales, teniendo en cuenta el

contexto a partir del cual se toman las decisiones y los actores que participan del entramado socioeducativo local (Rivera-Vargas y Cobo, 2020).

3.3. Debates sobre los entornos virtuales de aprendizaje y los procesos de integración de tecnologías digitales en el ámbito educativo

Cuando se hace referencia al debate vinculado al uso de las tecnologías digitales, especialmente los usos y formas de apropiación a nivel educativo (Gros y Lara, 2009), es necesario centrar el análisis en el rol que cumplen los entornos virtuales de aprendizaje y las formas en las que la comunidad educativa ha decidido habitar esos espacios (Casablancas, Durán, Alonso et al., 2006). A su vez, en un marco general de la implementación se debe tener en cuenta el rol que tienen las políticas públicas digitales y educativas que permiten acompañar estos procesos y que necesitan de programas de formación para la apropiación en los entornos educativos (González y Roig, 2018).

Los modelos que fueron desarrollándose en el contexto de la sociedad de la información vinculados a las metodologías de la educación a distancia virtual, fueron variando y redefiniendo según el contexto pedagógico, el nivel educativo y el objetivo de su implementación. Existe un amplio corpus de investigaciones que documentan este proceso, especialmente en los que corresponden a experiencias de formación en ámbitos de educación superior (Ko y Rossen, 2003; Garcia, 2009; Guri-Rosenblit y Gros, 2011; De Pablos Pons, 2005). El uso de las tecnologías digitales en la educación tiene un amplio recorrido de debate en relación a la importancia de éstas como medios para profundizar las experiencias de enseñanza y aprendizaje (Adell, 1997). También tiene un amplio recorrido en relación al cómo y de qué manera llevarlo adelante garantizando los derechos de acceso. En especial, poniendo el foco del debate sobre en qué aspectos del uso de las tecnologías digitales centrarse, ya sea en su aspecto instrumental o en su aspecto social, cultural, pedagógico y político (Sancho, 2011).

Los debates sobre la educación a distancia mediada por tecnologías comparten ciertos elementos de los cuales se parte para entender el rol de estas en los procesos educativos (Litwin, 1990; Coll y Monereo, 2008; Maggio, 2013). Cabe aclarar que estos elementos comparten también dimensiones que son válidas para evaluar las experiencias pedagógicas en los entornos presenciales de aprendizaje (Tait y Mills, 1999). En primer lugar, se tiene en cuenta como primer elemento el rol del alumnado, y se parte de la importancia de identificar su contexto social, económico, cultural y material (Litwin, 2009). Esta identificación si bien se realiza de forma grupal, también tiene presente una dimensión individual, de las particularidades que hacen a cada sujeto pedagógico. En segundo lugar, se tiene en cuenta el rol del docente, y la necesidad de

generar un diálogo con el alumnado mediado por las tecnologías digitales, ese diálogo también parte del vínculo pedagógico que se genera en el marco de un tiempo y espacio virtual definido (De Pablos Pons, 2006). Este punto nos aporta el tercer elemento que tiende a caracterizar el vínculo pedagógico que se busca generar: el valor de la interacción, mediada por los recursos digitales -o no-, y las herramientas que definen el proceso de integración mediado por las tecnologías digitales (Litwin, 2000; Jenkins, 2008; Ritchhart, et al., 2014).

Lion, et al. (2015) comparten la noción de “andamiaje pedagógico” de la educación a distancia. Este nos permite anclar el análisis para abordar los procesos y debates que entrecruzan la implementación de propuestas de educación a distancia en los entornos virtuales de aprendizaje. Desde sus inicios, la educación a distancia fue pensada como una propuesta “compensatoria” y “alternativa”, a los procesos de educación presencial. La noción de andamiaje pedagógico nos permite partir de un marco conceptual para situar el impacto y tener presente en dicho análisis la intencionalidad política de las propuestas que se estructuran en el amplio abanico de experiencias que fueron definidas como de educación a distancia (Rivero y Ortiz, 2020).

La actualización permanente de los entornos virtuales y de las tecnologías digitales que se implementan (Serres, 2013), permiten representar cómo los modelos de educación a distancia no deben ser abordados como experiencias fijas y estáticas. Estos se encuentran definidos por los propios entornos y herramientas que son posibles en tiempo y contexto real, que da sentido a la flexibilidad propia de una “didáctica modelizada por el entorno” diseñada específicamente para problematizar desde las prácticas pedagógicas (Lion et al., 2015).

La problematización como propuesta didáctica puede darse a través de diversas modalidades y experiencias que existen para habitar y apropiarse de los entornos virtuales. Por ejemplo, los cursos virtuales masivos y abiertos, popularmente conocidos por su acrónimo MOOC (Massive Online Open Courses). En este caso, los MOOC como expresión más conocida en el formato *e-learning* o en los modelos de enseñanza digital, cuentan con sus “aulas virtuales” y “foros” como espacios de intervención e interacción. Podemos decir que existen propuestas variadas que pueden ser flexibles o rígidas, mixtas, tutorizadas o autoasistidas (Area Moreira, 2020).

Otra modalidad que representa una estrategia formativa en línea son los “webinars”, “webinares” o seminarios webs caracterizados por el valor de lo sincrónico y la flexibilidad como entorno virtual para desarrollar diversas dinámicas de conversación y participación (Area et al., 2014; Sánchez González, et al., 2020). En este sentido, consideramos pertinente destacar que lo que define su valor no es el entorno en sí o el “artefacto”, sino la propuesta educativa que hay detrás, la intencionalidad pedagógica que la sostiene y cómo repercuten los desarrollos tecnológicos en

las formas de acceso y creación de la información en plataformas digitales (Lion, 2006; Buckingham, 2008). A partir de lo expuesto, remarcamos también que en los entornos virtuales se dan dinámicas en las que se construyen comunidades con un fuerte potencial pedagógico y con un fuerte componente de intercambio recíproco de conocimiento (Miño, et al., 2019). En estas comunidades virtuales se generan dinámicas de encuentro y colaboración que representan oportunidades de aprendizaje y socialización, y constituyen espacios de pertenencia y reconocimiento de pares.

Las preguntas sobre cómo es definida la educación a distancia y cómo se habitan los entornos virtuales, o si una modalidad de uso es la correcta o no, han sido inquietudes retomadas por diferentes autores que las han abordado a partir de diversas teorías de análisis y prácticas investigativas en diferentes contextos históricos y latitudes (Litwin, 1990; Bates, 2001; De Pablos Pons, 2009; Watson, 2007; Area y Adell, 2009; Torres y López, 2015; Rodríguez y Coba, 2017). Representan preguntas epistemológicas que surgen de la práctica y de la evaluación del contexto real para su implementación. Estas preguntas movilizaron los sentidos otorgados a las tecnologías digitales y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en especial desde la idea-fuerza de comprender que con la educación mediada por tecnologías digitales se estaba educando de cara a un futuro imaginado pero desconocido (Perkins, 2012).

Es importante señalar que el debate sobre las modalidades de educación a distancia y los procesos de aprendizaje en los entornos virtuales se profundizó con mayor potencia a partir de la pandemia de covid-19. En especial, con relación a las definiciones de carácter educativo que debieron tomarse para sostener la escolaridad en contexto de confinamiento (Mancera, et al., 2020; Truco y Palma, 2020; Covarrubias Hernández, 2021). En este proceso se retoman las perspectivas sobre la educación en entornos virtuales, los roles que se tensan y qué significa educar en la virtualidad en contexto de emergencia frente a realidades sociales, políticas y económicas heterogéneas y estructuralmente desiguales (Mendoza Castillo, 2020; Gendler y Andonegui, 2021).

Dentro del debate generado con relación a cómo habitar los entornos virtuales frente a una emergencia sanitaria, se encuentran investigaciones de experiencias publicadas que interpretan y analizan los contextos de reconceptualización de las tecnologías digitales en el ámbito educativo durante la pandemia de covid-19 (García y García Cabrera, 2020). Podemos identificar debates que se vinculan directamente con determinadas acciones y decisiones referidas al trabajo didáctico y pedagógico con tecnologías digitales en las instituciones educativas, que en el contexto de la pandemia de covid-19 tienen especial impacto en los hogares del alumnado y el profesorado (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020).

Lugo y Loiácono (2020) argumentan que los desafíos asociados a sostener la educación de emergencia en los entornos virtuales se dividen en dos niveles, el tecnológico y el pedagógico. Los debates con relación al nivel tecnológico están vinculados con la falta de acceso a conectividad de calidad y a dispositivos tecnológicos que permitan sostener el contexto de educación de emergencia en los hogares de la población (BID-CIMA, 2020). Los desafíos planteados con relación al nivel pedagógico estuvieron vinculados con las estrategias desarrolladas por el profesorado, las instituciones educativas y las instituciones públicas que permitieron sostener el proceso educativo. Achard (2020) define a este contexto como un “caleidoscopio permanente de elementos en movimiento” (p. 46) en el cual se genera un cambio abrupto en las formas de hacer escuela y sostener el contrato pedagógico presencial en el espacio-tiempo de la escuela.

En concordancia con lo planteado, el proceso de inmersión abrupta y obligatoria en entornos virtuales como medios para sostener la escuela, aceleró redefiniciones pedagógicas vinculadas al uso de las tecnologías digitales y su implementación como catalizadoras ante la imposibilidad de mantener las clases a nivel presencial (Achard, 2020). Esto conllevó, por un lado, evitar la deserción escolar y tomar decisiones en base al diseño curricular para hacer viable la educación de emergencia (Maggio, 2021). Por otro lado, redefinir la metodología de evaluación y seguimiento de los aprendizajes del alumnado (Bongiovanni, 2020). Por último, en paralelo a este proceso, implicó y evidenció la necesidad de fortalecer la formación docente para sostener la educación mediada por tecnologías digitales que permita al profesorado apropiarse y adaptarlas a sus realidades (Lugo y Loiácono, 2020).

Un factor a tener en cuenta es la cantidad de propuestas de formación docente continua que se multiplicaron como opción en el marco de la pandemia de covid-19, y que se caracterizaron por desarrollarse en entornos virtuales como MOOCs y webinarios. Ambas estrategias formativas representaron las principales modalidades de formación del profesorado en el contexto de emergencia sanitaria (Area Moreira, 2020; Sánchez et al., 2020; Zapata Ros, 2020).

3. 4. Principales debates sobre los procesos de alfabetización digital docente y la integración de las tecnologías digitales en las aulas

Abordar los debates existentes sobre educación a distancia, entornos virtuales de aprendizaje y el rol que el profesorado cumple en dicho proceso, nos invita a retomar conceptos y nociones que han estado presentes en el momento de definir qué son las llamadas competencias digitales. En particular, qué procesos nos permiten definir que un docente tiene las competencias necesarias

para apropiarse y adaptar su experiencia pedagógica en los entornos virtuales de aprendizaje (Archard, 2020).

Retomando a Moreira (2020) en los entornos virtuales de aprendizaje es de vital importancia que “tanto profesorado como alumnado tengan competencias básicas en el uso inteligente de las tecnologías digitales. Distintos informes internacionales, desde hace años, señalan que una de las responsabilidades del sistema escolar es la alfabetización para la ciudadanía de la sociedad digital” (p.69). La noción de uso inteligente de las tecnologías digitales se relaciona con la definición que UNESCO (2018) realiza de las competencias digitales refiriéndose a ellas como “un espectro de competencias que facilitan el uso de los dispositivos digitales, las aplicaciones de la comunicación y las redes para acceder a la información y llevar a cabo una mejor gestión de éstas”.

Continuando con el abordaje de perspectivas teóricas que nos permiten reflexionar sobre el manejo de las tecnologías digitales y los entornos virtuales por parte del profesorado, podemos decir que este proceso se relaciona con la necesidad de profundizar en el manejo y el conocimiento de las “habilidades del siglo XXI” que suelen agruparse en tres grandes categorías: “habilidades de aprendizaje e innovación; habilidades vinculadas a la información, los medios y la tecnología; y habilidades para la vida y la carrera (para el aprendizaje a lo largo de la vida)” (Maggio, 2018. p. 35).

La noción “trama didáctica” planteada por Maggio (2018) nos permite focalizarnos en pensar cómo el profesorado pone en juego estas habilidades, haciendo hincapié en la relación de complejidad que implica, y no dejando caer el análisis solo en una cuestión únicamente vinculada al manejo instrumental de las tecnologías digitales.

A raíz de lo mencionado, resulta necesario retomar la perspectiva planteada por Lion (2017) cuando sostiene que “las tecnologías en la actualidad se caracterizan por la convergencia, diferentes sistemas haciendo sinergia en un mismo entorno, la integración de viejos y nuevos desarrollos y no su desplazamiento.” (p. 37). Esta idea de convergencia compartida por la autora nos da un marco para pensar las formas de apropiación genuina que el profesorado puede hacer, teniendo en cuenta la importancia del desarrollo de las llamadas “competencias digitales” para seguir repensando y resignificando el sentido de las prácticas pedagógicas.

A partir de las nociones de convergencia y apropiación genuina de las tecnologías digitales, recuperamos el análisis de Levis (2006) y la definición que ofrece para referirse a qué implica

tomar la alfabetización digital como marco para entender la integración de las tecnologías digitales y transitar la sociedad de la información desde el rol docente:

Una verdadera alfabetización digital no consiste sólo en enseñar a utilizar el ordenador y distintas aplicaciones informáticas, sino que debe ofrecer los elementos básicos para la comprensión y dominio del lenguaje en el que están codificados los programas. La disyuntiva es formar una sociedad de usuarios de la tecnología o una sociedad que incorpore una nueva forma de concebir y crear conocimiento (p.78).

Esta perspectiva tensiona y pone en debate aquellas definiciones que abordan la alfabetización digital desde un carácter instrumental, poniendo el eje específicamente en el uso y manejo que permite “mejorar las capacidades para difundir, comprender y utilizar información en formatos múltiples a partir de fuentes tratadas y recibidas por medio de computadoras” (Levis, 2006: p.79). De esta manera, prevalece en el análisis del autor una perspectiva que piensa los procesos de alfabetización digital como procesos complejos, situados, que no involucra únicamente el manejo de las aplicaciones digitales, sino “generar los elementos básicos para la comprensión y dominio de los sistemas de codificación en los que se basa este nuevo lenguaje” (Levis, 2006: p. 79). En relación con esta perspectiva, resulta interesante también retomar la definición de Pangrazio y Sefton-Green (2021) quienes describen la alfabetización digital como "ensamblaje de conocimientos" (p.21) implicando un proceso integral y amplio que permite desarrollar un dominio de la información crítico, ético y técnico. En este sentido los autores sitúan el proceso de alfabetización digital como hito fundacional para la ciudadanía y los derechos digitales que genera un “modo de poder” (p.22) ejercido por las personas, que sienta las bases de conocimientos que permiten participar y reclamar sus derechos en los entornos digitales.

En la investigación desarrollada por Pérez-Escoda et al. (2019) se plantea la necesidad de abordar los cinco modelos distintos¹⁴ que buscan definir qué es y cómo acompañar procesos de alfabetización digital que necesariamente deben estar contextualizados, entender para quienes es pensado y desde qué realidades se los está haciendo. Estos modelos han sido tomados por organizaciones, gobiernos e instituciones a nivel global, regional y local y han tenido sus procesos específicos de implementación y análisis de impacto que exceden a la presente tesis doctoral. Estos

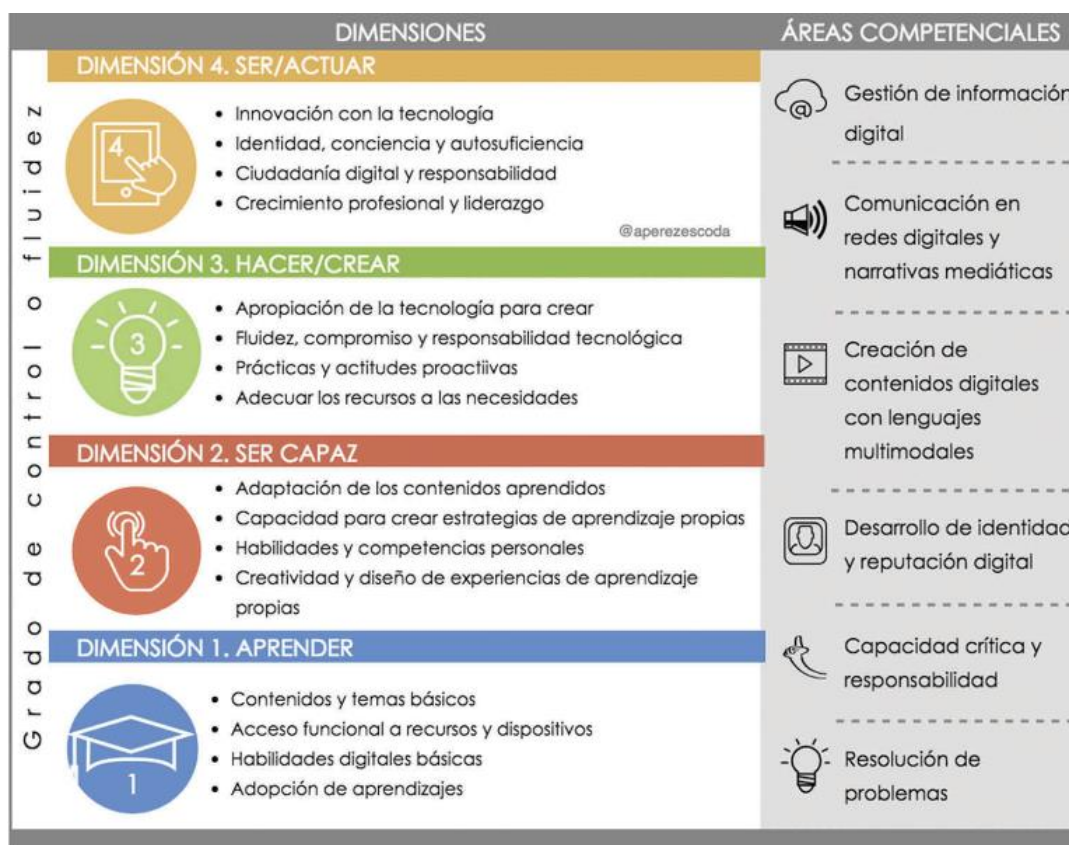
¹⁴ Los modelos que se especifican en la investigación son cinco a nivel mundial: (1) Modelo P21-Partnership on 21st Century Skills, fundada en el año 2002, y creada por una una coalición entre líderes educativos, responsables políticos y comunidad empresarial que posiciona la educación para la era digital, esta asociación tiene base en Estados Unidos; (2) El modelo de alfabetización digital abordado por el investigador Rune Johan Krumsvik y que es desarrollado en el contexto de la política educativa noruega; (3) Modelos europeo DIGCOMP (2011) y Modelo DigCompEdu (2017); (4) Modelo JISC (2009) propuesto en Inglaterra como parte del informe “Thriving in the 21st century: the report of the Learning literacies for the Digital Age — LLiDA — Project”; (5) Estándares ISTE (2009) la International Society for Technology in Education, desde el ámbito estadounidense, presentó estándares nacionales o indicadores de desempeño de competencias digitales para el aprendizaje, tanto para docentes como para alumnos (Pérez-Escoda, García Ruiz y Aguaded, 2019).

conforman un corpus amplio de perspectivas y enfoques a partir de las cuales se han ido ajustando las decisiones, que, en diferentes escalas y latitudes, definen los marcos normativos y los procesos de alfabetización digital e integración de tecnologías digitales que atraviesan a países como Argentina.

En la línea del análisis de Pérez-Escoda, et al. (2019), enfatizamos la necesidad de pensar los procesos de alfabetización digital como procesos flexibles, dinámicos y en constante cambio. A su vez, en el momento de analizar el impacto de estos procesos, debemos tener especialmente en cuenta qué experiencias estamos teniendo en consideración, ya sea experiencias de alfabetización digital del alumnado, del profesorado o de la ciudadanía en general (en un contexto puntual). Por último, en el análisis de estos procesos es vital especificar si los estamos analizando en experiencias que aplican directamente a analizar el impacto en el campo educativo.

Para representar este proceso retomamos las dimensiones de la alfabetización digital (Imagen 1) de Pérez-Escoda, García-Ruiz y Aguaded (2019) que nos ayudará a representar las dimensiones según el enfoque de los y las autores/as para definir los procesos de alfabetización digital, haciendo hincapié en tres factores claves: (1) Campo de aplicación, educativo, personal, social o laboral; (2) Grado de control o fluidez competencial, grado de apropiación teniendo en cuenta el campo donde se aplica; y (3) Capacidad crítica y responsabilidad, vinculado con una disposición continua del aprendizaje. En la Imagen 1, se puede observar cada estadio del proceso y las dimensiones que lo atraviesan, al igual que las capacidades digitales que se van integrando.

Imagen 1. Dimensiones de la alfabetización digital.



Fuente: Pérez-Escoda, et al. (2009, p.263).

Al igual que los posicionamientos teóricos presentados por Lion (2017) o Maggio (2019), la necesidad de pensar la alfabetización digital desde los contextos educativos diversos y heterogéneos, también nos permite abordar el proceso haciendo foco en el rol docente y las experiencias transitadas para la incorporación de las tecnologías digitales en el aula. Procesos que muchas veces son fallidos, con obstáculos en la posibilidad de apropiación debido a la falta de propuestas sólidas y en el desconocimiento de las posibilidades que ofrece el uso de los medios tecnológicos en el aula (Levis, 2006).

A partir de lo expuesto, se identifica que los procesos de alfabetización digital en el campo específico de la educación y formación docente requieren para su desarrollo decisiones vinculadas a la gestión, ejecución e integración de políticas públicas que garanticen las estructuras sociales y materiales que permitan un proceso integral de la formación y uso de las tecnologías digitales desde la perspectiva de inclusión y justicia social (Maggio, 2022). En el siguiente apartado profundizaremos en los modelos desarrollados por los Estados en Sudamérica para la integración de las tecnologías digitales como políticas públicas educativas.

3.5. Modelos para la integración de las tecnologías digitales en la política pública sudamericana

La presente tesis focaliza la mirada en el análisis del contexto argentino tomando como punto de partida las experiencias desarrolladas desde el capítulo local de Wikimedia Argentina durante el primer año de la pandemia por covid-19. Si bien este contexto específico tendrá un análisis y un marco teórico puntual con relación al impacto de la pandemia en el ámbito educativo argentino, tomando como experiencia los estudios de casos propuestos. Considero que en el desarrollo del marco teórico es importante abordar el proceso de integración de las tecnologías digitales en América del Sur, más allá de particularidades locales y procesos históricos que marcaron un ritmo específico en cada Estado-Nación. La introducción de las tecnologías digitales como propuestas educativas han seguido en América Latina un proceso en el que se replicaron modelos, se intercambiaron experiencias y programas, e incluso se diseñaron políticas públicas regionales de forma coordinada (Bedoya Rodríguez, 2016; Chiappe, 2016; Martínez, Gendler y Méndez, 2016; Zacarías, 2018; Ithurburu y Lugo, 2019; Dussel, et al., 2020).

América Latina es una región de altos índices de pobreza y de una marcada desigualdad social en la población. Si bien desde el cambio del siglo la región experimentó mejoras significativas en materia educativa, las principales preocupaciones en las agendas de los países siguieron direccionadas en: atender las tasas de deserción escolar, el analfabetismo entre la población adulta, el limitado acceso a la educación pública, la mejora de la conectividad y acceso a dispositivos, y ampliar la oferta de los programas de formación del profesorado para acompañar los programas locales (Lorente Rodríguez, 2019). Según Tiramonti (2016) no podemos dejar de lado la segmentación, la fragmentación, la segregación y el acceso desigual que caracteriza a las sociedades latinoamericanas, teniendo en cuenta que estos problemas son más alarmantes entre los grupos socioeconómicos más marginados y vulnerados: las mujeres, los grupos de bajos ingresos, las poblaciones rurales y los pueblos indígenas (Meo, 2012; Bellei, 2013; Lugo e Ithurburu, 2017).

En relación con lo recién planteado, en el momento de abordar los procesos de integración de las tecnologías digitales en el ámbito educativo hacemos alusión a las dimensiones descritas por María Teresa Lugo (2016):

Pueden identificarse seis dimensiones que atraviesan y condicionan los procesos de integración de TIC en educación: •la planificación y gestión de las políticas TIC; •las prácticas educativas; •la cultura digital; •los recursos financieros y materiales; •la infraestructura tecnológica disponible; y •las relaciones de las instituciones con la comunidad, entre otras (p.114).

Siguiendo este marco, dicho proceso necesita condiciones pedagógicas que puedan contextualizarse a las necesidades que las realidades locales demandan. Es en este punto donde dialoga y se transversaliza la necesidad de pensar estos procesos teniendo en cuenta las políticas de inclusión digital, los programas de formación docente, la infraestructura escolar y barrial para sostener la conectividad no solo en las escuelas, sino también en las casas, los dispositivos tecnológicos con los que las juventudes cuentan, la posibilidad de acceso y manejo de estos. Todos estos puntos primordiales, y muchos otros, se traducen en derechos que deben ser garantizados para sostener una educación de calidad (Lugo et al., 2020).

La introducción del uso de las tecnologías digitales en los países de América Latina ubicó la noción de “cambio educativo” principalmente desde la implementación del modelo uno por uno (una computadora por estudiante) a nivel regional, encontrando el origen de esta experiencia en el programa creado por Nicholas Negroponte conocido como *One Laptop per Child* (OLPC). En este sentido, se evidenció en los presupuestos nacionales mayor desarrollo y entrega de equipamiento a nivel local. En paralelo, se habilitó un debate clave a nivel política educativa, vinculado así todas las aulas del país y de la región presentaban las mismas condiciones, necesidades y capacidades para acompañar y sostener dichas experiencias en sus programas educativos (Ávila Muñoz, 2005). Este proceso que caracteriza las políticas públicas en materia digital a nivel local en la región comenzó a tener lugar entre finales del Siglo XX y la primera década del Siglo XXI en países como Brasil, Uruguay, Chile, Perú y Argentina, entre otros¹⁵ (Andonegui y Samaniego, 2019). Estos proyectos de inclusión digital constituyeron una huella de las nuevas experiencias y problemas que se buscaban responder a través de la integración de dispositivos tecnológicos en las escuelas, destinados directamente a los sujetos pedagógicos y para uso del profesorado (Amado y Gala, 2019).

El proceso antes expuesto se relaciona con el paradigma de la sociedad de la información y del conocimiento que penetró en las agendas políticas de América Latina durante el año 2000 después de las decisiones tomadas a nivel internacional en el marco de las Cumbres Mundiales sobre la Sociedad de la Información (CMSI) de Ginebra 2003 y Túnez 2005 (Crovi Druetta, 2004). Es en este contexto en el que se comienza a expandir el término brecha digital y los gobiernos locales comienzan a fomentar e implementar, en muchos casos con fondos internacionales, políticas públicas digitales en la región latinoamericana (Lago Martínez, 2005). En países del conosur se

¹⁵ Las políticas públicas digitales descritas en este apartado hacen referencia a casos de estudios en países de América Latina publicados por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco en el año 2016, en el informe llamado “Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas” dirigido por María Teresa Lugo.

desplegaron diversas estrategias que dan cuenta de la decisión política de llevar adelante una agenda digital que permita impactar con especial énfasis en el ámbito educativo.

En el caso de Uruguay, el Plan Ceibal marcó la tendencia regional a nivel de política pública de inclusión digital con la implementación del primer modelo uno por uno en la región que fue creado en el 2006 y comenzó a implementarse en el 2007. En el año 2009 ya había llegado a implementarse en todo el país alcanzando 341.259 computadoras entregadas a escuelas públicas, 6.000 computadoras en nivel secundario. En el 2009 el 95% de los niños y niñas asistían a escuelas públicas con conectividad inalámbrica garantizando, a su vez, conectividad a internet en los centros de educación secundaria, hogares de niñez y adolescencia en los que viven niños que asisten a la primaria y en Centros de Formación Docente e Inspecciones Departamentales (Primer informe nacional de monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal, 2009; Brechner, 2016). En Brasil, durante el año 2007 se lleva a cabo el Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) como prueba piloto en los siguientes estados del país: São Paulo, Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Tocantins y Rio de Janeiro. El programa se institucionalizó dentro de la normativa nacional en el año 2009 con la distribución de 150.000 computadoras en 300 escuelas públicas del país (Bandeira Andriola y Santos Gomes Giordano, 2017).

Chile, por su parte, llevó adelante la experiencia del Programa Enlaces que ha tenido desde 1992 diferentes etapas de implementación, constituyéndose como el programa oficial de informática educativa, creando en los establecimientos educativos salas de computación con conexión a Internet y con propuestas básicas de capacitación docente (Peirano y Domínguez, 2008). Hacia 2007, este programa ya era considerado la principal herramienta de política pública en Chile en pos de la reducción de la brecha digital (Muñoz y Ortega, 2015). En lo que respecta a Perú desde el año 1996, se fueron implementando diferentes proyectos educativos con apoyo estatal vinculados a integrar tecnologías digitales en los programas educativos locales. Entre 1996 y 2008 fueron aplicados los siguientes proyectos: Infoescuela; EDURED; Plan de Educación a Distancia y Proyecto Huascarán. En el año 2008 se puso en práctica por primera vez en el país el Programa OLPC (One Laptop Per Child). A partir del año 2010 se implementa ODA TIC, pensado especialmente para instituciones educativas en 72 redes rurales a nivel nacional (Peralta Nelson, 2016).

Por último, Argentina, que será abordado con mayor profundidad en los próximos capítulos, implementó en el año 2008 una primera experiencia piloto de un proyecto de entrega de computadoras a alumnos y docentes a nivel nacional. En un primer momento fueron entregadas alrededor de 1.000 computadoras a estudiantes y docentes de 14 escuelas primarias de distintas provincias de Argentina (Sagol, 2011). En el 2009 se anunció el naciente Programa Nacional

Una computadora para cada alumno, destinado a introducirse en escuelas secundarias técnicas de gestión estatal, que dependían del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET). En el año 2010 se anunció la firma del Decreto Presidencial 459/10 que dio origen al Programa Conectar Igualdad (Fontdevila, 2012).

Desde un inicio el Programa Conectar Igualdad entregó notebooks como dispositivo tecnológico para integrar las TIC en las aulas nacionales. Se entregaron notebooks, siguiendo la experiencia del modelo uno a uno, a estudiantes y docentes de nivel secundario, escuelas de educación especial e institutos de formación docente. A su vez, dentro de la propuesta del programa se le dio especial atención a la noción de soberanía tecnológica, que implicó el desarrollo para las computadoras de su propio sistema operativo libre, público y gratuito llamado Huayra, basado en Debian GNU Linux (Ithurburu, 2019). En el año 2015 el Programa Conectar Igualdad había entregado más de 5.300.000 netbooks, conformándose como la política de inclusión digital en la modalidad 1 a 1 de mayor envergadura del mundo (Gvirtz, 2016).

Es importante destacar que en América Latina se ha demostrado que a menudo las netbooks representaron el único dispositivo con el que los y las estudiantes tienen acceso a internet. En muchos casos, tomando las experiencias de inclusión digital en la región, la integración de dispositivos tecnológicos mediados por la escuela también ha permitido extender las experiencias de acceso digital en las comunidades y en los hogares (Claro, et al., 2011).

A partir de este breve recorrido podemos ver cómo los conceptos de brecha digital e inclusión digital fueron los que marcaron la agenda de las políticas educativas a nivel local y regional, conceptos identificados y definidos en el plano del sistema internacional, que definieron agenda y acciones para acortar brechas e integrar en materia educativa (Martínez, et al., 2016). De estas experiencias y proyectos implementados surgen nuevos problemas pedagógicos, necesidades y demandas de las instituciones, de los gobiernos locales, del profesorado y de las familias que tensionan y desafían los proyectos de inclusión digital.

El proceso abierto por la pandemia de covid-19 en materia educativa profundizó debates y posiciones con respecto a las experiencias de alfabetización digital vinculadas al nivel y calidad de integración de las tecnologías digitales dentro de las realidades educativas de los países del cono sur que abre otro capítulo a nivel analítico y teórico, el cual nos encontramos transitando.

En el próximo apartado retomaremos una serie de debates sobre el impacto del covid-19 en el ámbito educativo en Sudamérica que permiten dar marco al proceso investigativo en esta tesis doctoral.

3.6. Debates permanentes sobre el impacto del covid-19 en materia educativa en Sudamérica.

A partir de lo expuesto en los apartados anteriores, llegamos al momento histórico -que actualmente seguimos transitando- que ha puesto en jaque y desafiado todas las teorizaciones existentes sobre el uso de las tecnologías digitales en las aulas. Retomando las palabras de Castañeda, et al. (2020) “la tecnología educativa, como disciplina académica objeto de enseñanza e investigación, parece estar en el medio de una tormenta perfecta” (p.256). Esta tormenta perfecta define el contexto de pandemia por covid-19 que a partir de enero del 2020 comenzó a tener más presencia en la cotidianeidad de la población mundial.

Dependiendo la región y las medidas sanitarias, el ritmo de expansión y contagio nos encontró para marzo del 2020 en la mayoría de las regiones del mundo acatando un confinamiento obligatorio (Unicef, 2020). Esta decisión política impactó de forma directa a la presencialidad en los establecimientos educativos en todo el mundo, contexto que no tiene precedente desde que la obligatoriedad escolar ha sido implementada en occidente a partir del siglo XIX (UNESCO, 2020). Para el mes de abril del 2020, ya había 1.598.099.008 estudiantes confinados en sus hogares, el 91,3% del total de estudiantes matriculados en el mundo, esto implicó cierres totales de escuelas en 194 países (Sáez et al., 2020).

La educación institucionalizada en sistemas escolares, la escuela como tiempo y espacio social constituyen una marca distintiva en las sociedades contemporáneas (Ruíz, 2020). Previo a la pandemia por covid-19, se teorizaba sobre un modelo educativo agotado, anticuado, sin relación con las necesidades del presente (Díaz-Barriga, 2020; Mendoza Rojas, 2020; Pla 2020). En este escenario de pandemia e inicios del confinamiento obligatorio, en la agenda política y mediática se amplificaron los debates sobre las potencialidades y limitaciones de la educación virtualizada, entre ellos: el uso de plataformas digitales, el ajuste de dichos procesos a los diferentes niveles educativos, cómo abordar las emociones del estudiantado y el desborde del profesorado, y atender, a su vez, las dinámicas de organización familiar alteradas por completo con la nueva cotidianeidad. Cada uno de estos miedos y desafíos conformaron la agenda política, educativa y social a nivel mundial, que buscaba dar respuestas, acompañar y sobrellevar un momento histórico único, sin capacidad de proyección a corto plazo (Valero-Cedeño et al., 2020).

En el informe publicado por CEPAL (2021) sobre el acceso a conectividad y banda ancha en América Latina y el Caribe previo a la pandemia por covid-19, se identifica que la cantidad de suscripciones a banda ancha fija en la región (2010 y 2019) tuvo un crecimiento promedio anual

de 9%, alcanzando una penetración de suscriptores de banda ancha fija del 13%. Con estos datos se convertía en la quinta región del mundo con mayor penetración, después de Norteamérica, Europa, los países de la CEI y Asia Pacífico (CEPAL, 2021, p. 10). En el año 2019, alrededor del 95% de la población estaba cubierta por una red móvil 3G y el 88% por una red 4G. Cerca del 67% era usuaria de Internet y, en el primer trimestre de 2020, el 32% del total de conexiones móviles usaban 3G y el 51% 4G (CEPAL, 2021, p. 12). En la investigación se comparte que en el año 2019:

En la región menos del 40% de la población posee conocimientos básicos de informática, como copiar un archivo o enviar un correo electrónico con un archivo. Para actividades intermedias como el uso de fórmula aritmética básica en una hoja de cálculo; la creación de presentaciones electrónicas con software de presentación; y la transferencia de archivos entre computadores y/o dispositivos, estas proporciones son inferiores al 30%. Con respecto a habilidades informáticas más avanzadas como conectar e instalar nuevos dispositivos y encontrar, descargar e instalar software, menos del 25% de la población cuenta con este conocimiento. En todos los países considerados menos del 7% de las personas informa haber escrito un programa informático utilizando un lenguaje de programación (CEPAL, 2021, p.13).

A su vez se presenta un dato que sitúa la principal preocupación de los Estados y las sociedades al inicio de la pandemia por covid-19, vinculada directamente con poder garantizar el derecho a la educación. Preocupación que implicó decisiones en materia de política educativa heterogéneas, teniendo en cuenta las realidades de los sujetos pedagógicos en la región y las desigualdades socioeconómicas existentes:

El 46% de los niños y las niñas de entre 5 y 12 años viven en hogares que no están conectados. En Paraguay, El Salvador, Bolivia y Perú, más del 90% de los niños de los hogares más pobres viven en hogares no conectados. La diferencia entre los estratos económicos más altos y bajos condiciona el derecho a la educación y profundiza desigualdades socioeconómicas (CEPAL, 2021, p.36).

Con este panorama social, político y económico regional, el Informe Final de Políticas Educativas frente a la pandemia en el contexto internacional¹⁶ publicado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020) identifica dos momentos que caracterizaron la agenda política en materia educativa a nivel nacional, regional y global. Un primer momento, caracterizado por los debates y las alternativas implementadas con el objetivo de sostener la continuidad pedagógica en la coyuntura de la suspensión de clases presenciales; y un segundo momento, caracterizado por el intercambio público entre los gobiernos

¹⁶ El informe tomó como unidad de análisis las siguientes regiones y países: de América Latina, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay; de América anglosajona, Canadá y Estados Unidos; de Europa, Alemania, España, Francia, Noruega y Suecia; finalmente, de Asia, China y Corea del Sur.

que se volcaron a definir marcos y protocolos que permitiesen un retorno seguro a las clases presenciales.

Dentro de los países analizados en el informe final, la disposición de suspensión de clases presenciales fue ejecutada en todos los países para todos los niveles educativos, con distintas modalidades y ritmos según las medidas sanitarias locales y la organización política de cada país (SEIE, 2020). En tanto definiciones vinculadas a estrategias educativas para sostener la continuidad pedagógica, el informe agrupa en tres las alternativas implementadas a nivel general por los gobiernos locales:

Plataformas digitales en las que se pusieron a disposición contenidos educativos, bibliotecas digitales y recursos para docentes, alumnos y alumnas, y familias. Por otro lado, televisión y radio, medios que presentan un mayor alcance, permitiendo llegar con contenidos educativos a prácticamente toda la población. Por último, en muchos países se recurrió a la distribución de materiales impresos destinados a estudiantes sin conectividad. (SEIE, 2020, p. 11)

En este sentido, la dinámica de la implementación y la rapidez con la que algunos gobiernos locales y ministerios lograron dar respuesta estuvo vinculada con estrategias que se apoyaron en el desarrollo de plataformas de comunicación (digitales, televisivas o radiales) y/o de contenidos digitales o audiovisuales, que ya se encontraban activos como propuestas pedagógicas en los canales de transmisión públicos o en los portales educativos digitales oficiales. En los países que conforman la investigación del SEIE (2020), se identificó el desarrollo y adaptación de plataformas digitales oficiales como primera estrategia¹⁷.

Al igual que con el desarrollo de plataformas digitales, otra estrategia implementada fue ampliar la oferta de canales educativos en la televisión y en las radios nacionales, que permitiese diversificar los tipos de accesos y garantizar el proceso educativo en confinamiento. También fueron puestos a disposición materiales y recursos a través de las bibliotecas digitales, permitiendo el acceso a material bajo licencias libres perteneciente a archivos y bibliotecas nacionales (SEIE, 2020). Por último, otra política a destacar que también sostuvo cuerpo a cuerpo la continuidad pedagógica, bajo protocolo sanitario, fue la entrega de material impreso y cuadernillos de actividades en los establecimientos educativos, tal fue el caso de Chile, Argentina

¹⁷ En el informe se hace hincapié en las experiencias de Uruguay, Chile, Argentina y Brasil. Uruguay ejecutó diversos proyectos dentro de la oferta que ya tiene el Plan Ceibal, entre ellos el que más destacó como propuesta fue el aula virtual CREA, que permitió intercambios sincrónicos y asincrónicos; en el caso de Argentina se readaptó el histórico Portal Educ.ar implementando el programa “Seguimos Educando”, desarrollando también el Plan Juana Manso que retoma la experiencia de CREA (Uruguay) y permite sostener encuentros sincrónicos y asincrónicos. Brasil, por su parte, implementó la plataforma digital “Tempo de Aprender”. Chile llevó adelante la plataforma “Aprendo en línea” y el programa nacional “Aprendiendo a leer con Bartolo”(SEIE, 2020).

y Uruguay que desplegaron esta estrategia en los contextos rurales y de muy baja o nula conectividad (SEIE, 2020).

En este proceso de contramarchas y decisiones para proyectar los próximos ciclos lectivos, en contexto de pandemia, se agregan debates y preocupaciones que fueron instalándose en los espacios académicos nacionales, regionales e internacionales (BID, 2020; Cain Miller, 2020; UNESCO, 2020). Las organizaciones de la sociedad civil también acompañaron los procesos y articularon con diversos actores del Estado para apoyar las políticas públicas digitales en tiempos de confinamiento. El mismo profesorado también generó espacios de encuentro y sistematización de las prácticas que posibilitaban dar cuenta de la enseñanza en el caos cotidiano, sin los parámetros y criterios constituidos dentro del sistema escolar, que implicó repensar estrategias de evaluación, vinculación y revinculación con la escuela una vez levantadas las restricciones sanitarias (Chehaibar, 2020; Cruz Flores, 2020; Cáceres Correa, 2020; Failache, et al., 2020; Sancho Gil 2021; Maggio, 2021).

La pandemia por covid-19 ha generado cambios abruptos en las metodologías de enseñanza y aprendizajes. Instaló un nuevo contrato pedagógico entre docentes, estudiantes, directivos y familias (Rivera-Vargas et al., 2021; Hernández-Hernández y Sancho Gil, 2021). A lo largo de la pandemia se han abordado los múltiples impactos que ésta generó en el ámbito educativo. En esta investigación nos interesa remarcar aquellos que hacen referencia al rol del profesorado y los desafíos impuestos a la profesión. Las formas en las que la comunidad educativa adaptó las experiencias de enseñanza, ha generado un corpus amplio de estudios y publicaciones sobre prácticas que resignificaron el vínculo pedagógico, a través de las múltiples plataformas que el profesorado utilizó para sostener la trayectoria educativa del estudiantado (De Giusti, 2021; De la Rosa Delgado, et al., 2021; Barrios Domínguez y Contreras Zárate, 2021). Unos de los desafíos identificados en lo que corresponde al profesorado, estuvo vinculado con el conocimiento y familiarización del uso de tecnologías digitales desde una perspectiva de derechos. Tanto docentes como estudiantes profundizaron sus debates sobre la identidad y la huella digital, el derecho a la privacidad y al anonimato (Rodríguez Aguirre y Pérez 2021).

A su vez, se ha identificado que durante el proceso de confinamiento y educación semipresencial se profundizó el trabajo interdisciplinar a través del desarrollo de proyectos que permitieron integrar y aprender a través del trabajo de pares. En este sentido, estas mismas estrategias promovieron otras formas de llevar adelante la evaluación individual y colectiva del estudiantado. Adaptar estos procesos a dinámicas híbridas, que dieron espacio a experiencias interdisciplinarias, que se vio reflejado en los espacios de formación interna, que el profesorado y las instituciones

impulsaron para sostener la orgánica escolar, y la grupalidad, más allá del espacio físico del aula (Malpica Basurto y Garcia-Pañella, 2021; Rogovsky y Chamorro, 2021).

Por último, resulta necesario, retomando el análisis de Cobo y Rivera-Vargas (2020), situar el análisis del impacto de la pandemia combinando estrategias de abordaje teórico, que, a partir de las evidencias aportadas por cada contexto, permitan recuperar las estrategias y experiencias desplegadas de abajo hacia arriba en relación al rol de la escuela y del profesorado en el vínculo cotidiano. Como así también los cambios y decisiones ejecutadas de arriba hacia abajo, vinculados con las políticas públicas educativas de integración de tecnologías e inclusión digital. En esta línea, el análisis de las consecuencias y beneficios de la pandemia a nivel pedagógico, los aportes a largo plazo, los cambios que el contexto impulsó, continúan generando un amplio campo de debate, acuerdos y desacuerdos sobre los impactos y las formas de leer la gestión de la crisis en los diferentes contextos educativos que atravesó (Espinoza Gaete, 2021; Dussel y Fuentes Cardona, 2021; Estalayo, et al., 2021; De Sousa Santos et al., 2022).

Capítulo 4. Inclusión digital en Argentina y los efectos de la pandemia de covid-19 a nivel socioeducativo

En este capítulo serán presentadas las principales políticas públicas educativas en materia de inclusión digital en Argentina implementadas a partir de los años 2000. Se realizará un recorrido histórico a partir de las decisiones políticas y el impacto que generó el desarrollo de programas educativos de alcance nacional pensados para democratizar el acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad en el territorio nacional argentino. Se hará alusión, a su vez, a los debates sociales, políticos y económicos en torno al alcance de estas políticas públicas y los contextos específicos en los que fueron implementadas.

También se presentará el estado de la situación en el que se encontraba Argentina en materia educativa y de inclusión digital al momento que fue declarada la pandemia por covid-19 y decretado el confinamiento. Se presentan las estrategias de reacción, contención y adaptación llevadas adelante a nivel social y político. Se hace especial hincapié en la dimensión emocional que atraviesa las prácticas de cuidado desplegadas en el ámbito educativo para hacer frente a las desigualdades vigentes.

4.1. Políticas educativas para la inclusión digital en la agenda política Argentina

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional¹⁸ (LEN) en el año 2006, se recupera la perspectiva de educación como justicia social frente a la lógica de la educación como bien de mercado, que estuvo vigente durante la década de los 90 del siglo pasado a nivel nacional y regional. La nueva ley asume el compromiso de “ser abierta, justa, democrática, solidaria y federal, reafirmar y renovar sus objetivos fundacionales y tenía que ser esforzada, es decir, promover el valor del empeño y trabajo constante” (Nosiglia, 2007, p. 116).

¹⁸ Néstor Kirchner asume el nuevo gobierno nacional desde el 25 de mayo de 2003 hasta el 10 de diciembre de 2007, momento en el que fue sucedido por Cristina Fernández de Kirchner, quien llevó adelante dos mandatos presidenciales consecutivos entre 2007 y 2015. Durante este periodo se produjo un paquete normativo que cambió el enfoque legislativo y social respecto de la protección social a los niños y a los jóvenes en palabras de Jaime Perczyk: “La Ley de protección integral de la niñez, la adolescencia y la familia (26.061), que da un lugar al Estado, que configura roles y responsabilidades para la familia; una nueva Ley de educación nacional (26.206), que condensa otras leyes educativas del período, como la Ley de garantía del salario docente, la Ley de educación técnico profesional; la Ley de financiamiento educativo (26.075), que garantiza una inversión progresiva en el sistema educativo hasta llegar a no menos del 6% del PBI de inversión en la educación, hecho que se logra en el año 2010; a partir de ahí esa inversión se sostiene, incluso aumenta en el año 2011: 6.47 % del PBI” (Perczyk, 2014, p. 205).

La principal política pública de envergadura que surge post sanción de la LEN es la Asignación Universal por Hijo¹⁹ (AUH, en adelante), ejecutada a partir del año 2009, tras la sanción de los Decretos 1.602/09 y 446/1. La AUH, desde un inicio, se formula a partir de una perspectiva de interseccionalidad y se posiciona en un clima de estabilidad y apertura política. La característica más interesante para pensar esta política pública desde la noción de inclusión es que su implementación se define desde un enfoque integral (Perczyk, 2014). Frente a la necesidad de definir políticas integrales e inclusivas, el gobierno argentino extendió y amplió el derecho a las asignaciones familiares por hijo que el Estado venía otorgando a los trabajadores del sector formal de la economía, a todos los niños y jóvenes entre 0 y 18 años cuyos padres y madres fuesen trabajadores informales o del servicio doméstico y desempleados.

Un detalle específico de la AUH fue plantear que quien debía percibir la asignación de los hijos era la madre, y no el padre de familia, reconociéndole a la mujer su rol clave en las tareas de cuidado, permitiendo que estas tengan agencia y acceso directo a los ingresos de la unidad doméstica (Gluz, 2015). La implementación de esta política pública buscó unificar una gran cantidad de transferencias de recursos que tenía el estado argentino, desde un abordaje administrativo integral (Gorostiaga, 2012; Filmus y Kaplan, 2012; Ferreyra et al., 2013; Gluz y Rordríguez Moyano, 2013).

En la ejecución de la normativa argentina de los últimos 20 años, la AUH representa un modelo de política pública que comprende a la política educativa de forma integrada con otras acciones y programas que se ejecutan desde los ministerios de gobierno (Perczyk, 2014). En este sentido, la AUH establece que todos los niños y las niñas, y los y las jóvenes de nacionalidad argentina pueden acceder a la asignación si cumplen con las siguientes condiciones: (1) ir a la escuela; (2) cumplir con los controles sanitarios; y (3) mantener al día el plan de vacunación registrado en el carnet específico (Gluz y Moyano, 2011).

En su ejecución, la AUH retoma debates presentes en la historia de la educación argentina que se consolidan con la sanción de la LEN en el 2006. Uno de los principales debates generados se

¹⁹ En el momento de su implementación en el año 2009 la AUH consistía en una suma de dinero que se transfiere mensualmente a cada uno de los sujetos del derecho. En un primer momento se hacía una transferencia de \$460 por mes, por niño/a o joven de 0 a 18 años, hasta 5 niños/as o jóvenes por grupo familiar, y de \$1.500 por hijo/a discapacitado/a. De ese monto anual de dinero, se transfiere el 80% todos los meses, y el otro 20% se acumula y se deposita una vez que cada uno de los sujetos presentó un documento, la libreta nacional de seguridad social, salud y educación una vez que se cumplen los requisitos. A partir de constatar los requisitos cumplidos en la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES), se emitía el depósito del 20% acumulado a la tarjeta de cada uno de los sujetos que componen el grupo familiar (Perczyk, 2014, p.208).

vincula directamente con definir la escolarización obligatoria a partir de la sala de 5 (nivel inicial) y la obligatoriedad de la escuela secundaria, niveles educativos que antes del 2006 no eran obligatorios en el sistema educativo argentino (Gluz, et al., 2013). Como modelo de política pública integral, la AUH ayudó a fortalecer e implementar las políticas de inclusión educativa a nivel jurisdiccional y nacional. A partir del año 2010, desde el mismo organismo que implementaba la AUH, se comenzó a desarrollar el Programa Conectar Igualdad, integrando de forma coordinada ambas políticas públicas desde una perspectiva de accesos, universalización y democratización (Feldfeber y a Saforcada, 2012; Fuentes, 2019).

4.2. Experiencias de inclusión digital y el desarrollo del Programa Conectar Igualdad

Las experiencias de inclusión digital en Argentina como política de Estado comienzan su proceso de desarrollo a inicios del Siglo XXI en concordancia con cambios estructurales, de índole social, político y económicos que el país se encontraba atravesando. En este apartado situaremos el proceso de inclusión digital como política de Estado, tomando el concepto de alfabetización digital como definición del conjunto de acciones, experiencias, sentidos y usos vinculados a las tecnologías de la información y la comunicación en educación (Landau et al., 2007; Pini y Mihal, 2017). Explorar los procesos en Argentina con relación a las decisiones políticas que garantizaron y garantizan el derecho a la educación en el siglo XXI, implica recuperar las políticas públicas generadas en relación al acceso a las tecnologías y a la alfabetización digital de la población (Gvirtz, 2016).

En Argentina, como abordamos en capítulos anteriores, un momento clave a nivel de política educativa nacional fue la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006. Si bien en el texto de la normativa no se hace referencia explícita a procesos de alfabetización digital, sí se incorpora en los objetivos de la política educativa el desarrollo de las formaciones necesarias que permitan el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación (Ros et al., 2014). Si bien existen diversos enfoques de alfabetización digital, en la implementación de las políticas públicas después de la LEN, la instalación de tecnologías digitales en las aulas del país fue planteada como un proceso que involucró de forma articulada experiencias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura crítica, análisis de medios y manejo de la información, interpretación, capacidad de análisis y producción (Ferrés, 2008; Buckingham, 2008; Dussel, 2011).

La implementación de políticas públicas educativas focalizadas en favorecer, a través de las experiencias pedagógicas, el acceso a recursos, dispositivos y formación específica para el desarrollo de las tecnologías digitales en las aulas implica un proceso en sí mismo de inclusión educativa en un contexto de grandes desigualdades económicas. Previo a la sanción de la LEN, ya existía en Argentina la experiencia del Portal Educ.ar. que fue creado en el año 2000 como Sociedad del Estado²⁰, y luego relanzado en 2003 como espacio destinado a ejecutar las políticas definidas por el Ministerio de Educación de la Nación en materia de integración de las TIC en el sistema educativo (Maggio, 2005). A partir del año 2003, el Portal Educ.ar se constituyó como principal espacio digital de referencias que contenía noticias educativas a nivel nacional, recursos educativos, guías de estudio y capacitación virtual para docentes (Sagol, 2014).

Es recién en la LEN donde se posiciona al Estado como el garante principal del proceso de integración de las TIC que debe ser acompañado en todo el territorio nacional, para promover la igualdad de accesos a recursos que garanticen la inclusión educativa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino (Ley de Educación Nacional, 2006). En el Artículo 11 de la LEN específicamente se sientan las bases para “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (Ley de Educación Nacional, 2006, Art.11). Es en esta normativa en la que se centrarán los esfuerzos para gestionar y fundamentar el desarrollo del Programa Conectar Igualdad, y otros programas que buscarán articular en los diferentes niveles del sistema educativo nacional políticas públicas de alfabetización digital (Pini y Mihal, 2017).

El Programa Conectar Igualdad fue lanzado en el año 2010 a través de Decreto N° 459/10²¹, bajo el primer gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. Esta política pública de inclusión digital educativa se enmarca en un proceso regional que los gobiernos locales instalaron en sus agendas políticas para garantizar el acceso y uso de las tecnologías digitales. Con el fin de asegurar, por un lado, el acceso y entrega masiva de dispositivos tecnológicos (notebooks en el caso de argentina); y por el otro, generar estrategias de acompañamiento que lograsen mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela a partir de la implementación del modelo 1 a 1 (Maggio, 2012). El Programa Conectar Igualdad de alcance federal se propuso desde un inicio como política de Estado para favorecer la inclusión social y la alfabetización digital (Fontdevila, 2012). El proyecto implicaba la entrega de equipos a alumnos y a docentes, y también el desarrollo

²⁰ <http://www.saij.gob.ar/383-nacional-creacion-educ-ar-sociedad-estado-dn20000000383-2000-05-12/123456789-0abc-383-0000-0002soterced>

²¹ Decreto 459/2010. Creación del Programa "Conectar Igualdad. Com. Ar" de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje de alumnos y docentes. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/165807/norma.htm>

de un plan de capacitación, financiamiento, seguimiento y evaluación de las diferentes fases de implementación del programa. Con la creación de Conectar Igualdad se llevó adelante la entrega de una notebook por alumno y docente en las escuelas secundarias de gestión pública, escuelas de educación especial e institutos de formación docente del país (Latorre et al., 2012).

Un punto a resaltar en tanto implementación de política pública es que el desarrollo del Programa Conectar Igualdad a nivel nacional necesitó de la articulación conjunta de múltiples organismos y dependencias del Estado. Especialmente de la articulación con el ANSES y el desempeño de sus Unidades de Atención Integral, que fueron las encargadas de ofrecer asistencia a las escuelas beneficiarias en todo el territorio nacional y en todas las instancias de aplicación del proyecto. A su vez, implicó la promoción de industria nacional, ya que la condición de fabricación de las notebooks establecía que el 58% de las computadoras fueran ensambladas en Argentina o que tuvieran plaquetas con componentes integrados en el país, en las plantas del Área Aduanera Especial de Tierra del Fuego (Benitez Larghi, 2018).

La implementación de Conectar Igualdad no solo exige garantizar los dispositivos, sino también el acceso a internet y conectividad estable en los establecimientos educativos. Es en este contexto que también se desarrolla el Plan Nacional de Telecomunicaciones “Argentina Conectada”, que contó desde sus inicios con un plan integral de conectividad que se propuso acceso a internet al 100% de las escuelas públicas entre los años 2011 y 2015. En este Plan de conectividad también se apoyó el Programa Conectar Igualdad en sus inicios para planificar su impacto en tanto acceso a internet desde las computadoras provistas (Baladron, 2019). A partir de la puesta en práctica de Conectar Igualdad en las escuelas del país, se abrieron campos de reflexión sobre cómo acompañar esta acción en tanto experiencia pedagógica. La reconfiguración del espacio áulico a partir de la introducción de las computadoras por alumnos, el rol del profesorado en dicho proceso, el nexo entre la currícula y el dispositivo como aliado. Es decir, en este proceso las prácticas cotidianas en las aulas se trastocan, hay nuevos elementos, nuevos imponderables, saberes y responsabilidades que hay que tener en cuenta y planificar dentro de las experiencias de formación docente pensadas para llevar adelante el Programa Conectar Igualdad (Dussel, 2012; Marchetti, 2018).

A partir del análisis de Silvina Gvirtz (2016) podemos destacar que, desde el inicio del programa, hasta el momento de su interrupción, durante el gobierno de Mauricio Macri, el desarrollo de Conectar Igualdad estuvo basado en tres decisiones estratégicas: “a) ¿Qué dispositivo tecnológico entregar? b) ¿Cómo seleccionar y ordenar los contenidos educativos que se incorporan a estos dispositivos? c) ¿Cómo acompañar a las escuelas en el proceso de integración de las TIC?” (Gvirtz, 2016, p.148). Como compartimos en el capítulo 4, en el contexto argentino

prevaleció únicamente la entrega de notebooks que permitieran sentar las bases para el acceso y producción de contenidos en el aula. Esto supuso, a su vez, el establecimiento de servidores en cada escuela para que su comunidad pueda conectarse, y generar una red interna que permitiese compartir, recuperar y generar recursos colaborativos accesibles de igual forma por el alumnado y el profesorado.

Desde sus inicios el programa Conectar Igualdad presentó el uso de las notebooks como herramientas didácticas, ya que las mismas venían con software, aplicaciones y programas en concordancia con el diseño curricular y los programas educativos escolares. Por último, en las claves de implementación del programa para la integración de las tecnologías digitales en las escuelas, se diseñó un plan de acompañamiento a los docentes y a los equipos directivos estructurado según las áreas académicas de enseñanza que permitía la implementación y adaptación de las propuestas, como así también, el seguimiento en tanto soporte técnico y actualización (Welschinger Lascano, 2017).

Las reflexiones de la academia y de los organismos nacionales, regionales e internacionales que han evaluado la implementación de Conectar Igualdad en sus diferentes fases sostienen que, entre los años 2010 y 2015 (inclusive), el programa implicó una apuesta real para la equidad social desde una política pública destinada específicamente a procesos de alfabetización digital en las escuelas a escala nacional (Finkelievich, 2011; UNESCO, 2013; Benitez, et al., 2014; Casablanca, 2014). En tanto los procesos pedagógicos que se generaron a partir de su implementación, se encuentran experiencias y relatos muy variados y con diferentes niveles de impacto, que dan cuenta de la diversidad de contextos educativos que existen en el entramado de la educación pública argentina. Sin embargo, en el momento de hacer referencia a las políticas de inclusión digital y su impacto en la realidad educativa, el programa Conectar Igualdad representa un punto de inflexión en lo que implica la alfabetización digital en la historia de la educación argentina (Kliksberg et al., 2015; Ponce de León y Welschinger Lascano, 2016; Matozo, 2019).

4.3. Políticas educativas en el contexto del macrismo: la antesala a la pandemia por covid-19

El 10 de diciembre de 2015 asume la presidencia Mauricio Macri por la Alianza Cambiemos, cuyo mandato finaliza el 10 de diciembre de 2019. Este período se caracterizó por el desfinanciamiento de las políticas públicas en materia educativa, decisiones que se ejecutaron desde un ajuste total en el presupuesto educativo, definido por el marco ideológico y discursivo

que caracterizó la gestión de las políticas públicas durante los cuatro años de gobierno de Mauricio Macri (Da Porta y Plaza Schaefer, 2019). Las nuevas políticas educativas planteadas en este marco implicaron, en primer lugar, el recorte, vaciamiento y desarticulación de políticas educativas en vigencia, como fue el caso emblemático del Programa Conectar Igualdad, que en el año 2018 es discontinuado y reemplazado por otro programa denominado “Aprender Conectados”, orientado a la entrega de tabletas y kits de robótica a las escuelas (Benítez Larghi, 2020). En segundo lugar, buscaron instalar la perspectiva de la lógica empresarial y de los negocios globalizados en el sistema educativo argentino, como figuras centrales para impulsar el modelo educativo neoliberal (Stoppani, Baichman y Santos, 2018).

El modelo educativo durante el macrismo impone la revisión y la reforma tanto del contenido de la currícula escolar, como así también en la implementación de los programas educativos del Estado, e instala un paradigma educativo de tipo gerencial, empresarial y meritocrático (Vassiliades, 2019). Desde el inicio de su mandato Mauricio Macri utilizó la noción de “revolución educativa” (Puiggrós, 2020). Este planteamiento dentro del macrismo fue definido como una acción de salvataje, identificando como principal responsable del estado crítico del sistema educativo argentino a todas las políticas vinculadas con el acceso, democratización y universalización de derechos del gobierno antecesor. De esta manera, se ubica en el centro de la agenda política y mediática el debate sobre la educación pública, la calidad de la misma, y el “despilfarro” de presupuesto ejecutado en políticas definidas por el macrismo como asistencialistas (Seoane, 2019; Villa, 2019).

La crítica al modelo de gestión educativa pública estuvo presente desde el inicio en el discurso político del macrismo. Una de las declaraciones que más reacciones generó en el campo educativo fue cuando el ex-presidente Mauricio Macri se refirió en una nota del diario Clarín: “a la terrible inequidad entre los que pueden ir a escuela privada y aquel que tiene que caer en la escuela pública” (Carelli Lynch, 2017). En este sentido, se instaló desde el gobierno la noción de la educación no como derecho, sino como un privilegio, un proceso que depende del esfuerzo individual, instalando una lógica de competencia y emprendedurismo, donde lo social, lo colectivo, lo público desvaloriza y quita calidad - desde una perspectiva empresarial- al proceso educativo (Rodríguez, 2017; Feldfeber, 2019; Duarte, et al., 2020).

A su vez, los vaivenes en el manejo de la política educativa y en materia científica, sumado al ajuste en el presupuesto, generaron que el Ministerio de Educación cambiara frecuentemente de nombre y de funciones: entre 2015 y 2017 se llamó Ministerio de Educación y Deportes; desde 2017 a 2018 volvió a llamarse Ministerio de Educación; finalmente, ya para 2018 a 2019 pasó a denominarse Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. En este último ajuste, todas

las áreas sufrieron un fuerte recorte administrativo y presupuestario que impactó directamente en las instituciones educativas, culturales y en los centros de investigación científica nacionales (Llomovate y Naidorf, 2020).

El clima político y la postura del gobierno en relación al tipo de educación que se buscaba fomentar se destacó en cada una de las declaraciones públicas de los funcionarios a cargo. Se hizo siempre referencia a la necesidad de generar currículos educativos adaptados a los principios y necesidades de las “sociedades contemporáneas” (Polizzi, 2019). Este proceso se institucionalizó con el lanzamiento del Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende presentado para ser implementado entre el año 2016 y 2021 (Ministerio de Educación de la Nación, 2016; Di Napoli, 2018). Este plan se presenta en paralelo a la desarticulación de prácticas y proyectos político-pedagógicos que habían sostenido las políticas educativas entre 2003 y 2015. Especialmente, aquellas políticas que habían puesto el foco en ideas de igualdad e inclusión educativa, y que sostenían como base la educación como derecho social. Este discurso también penetró en la reestructuración del plan de formación docente a nivel nacional, planteando que el modelo de enseñanza vigente era obsoleto, anticuado, sin responder a los desafíos del presente y que el rol docente necesitaba una renovación acorde a los cambios sociales. La labor del docente que se reconoce en el discurso macrista, es aquella que se sustenta de experiencias y prácticas individuales, con una fuerte impronta del emprendedurismo y el voluntariado, postulando a un tipo ideal de docente a-político y funcional a los cambios que la nueva “sociedad del conocimiento” demanda (Saforcada y Vassiliades, 2011).

El recorrido histórico que representó en la memoria colectiva la posibilidad de ascenso social a través del acceso a la educación pública y de calidad en los diferentes niveles educativos, fue una de las principales ideas-fuerzas a las que se enfrentó el macrismo con su discurso educativo neoliberal. Este proceso de precarización, desacreditación y vaciamiento del presupuesto nacional en materia educativa es la antesala a la pandemia por covid-19 en Argentina. Mauricio Macri finaliza su mandato el 10 de diciembre de 2019, y asume la nueva alianza “Frente de todxs”. A los tres meses del nuevo gobierno se decretó a nivel global el estado de emergencia y confinamiento (Llomovate y Naidorf, 2020).

El contexto de pandemia en el ámbito educativo puso en tensión perspectivas y enfoques sobre el deber ser de la educación y el valor histórico otorgado a la educación pública como sociedad. Si bien esta noción de lo público ha sido fuertemente criticada por sectores de la derecha argentina (Welschinger, 2020), y fuertemente desfinanciada por el estado en pos de favorecer la privatización del sistema educativo durante el macrismo (Castorina et al., 2019; Gentili, 2019). La pandemia dejó en evidencia el vaciamiento presupuestario existente y las condiciones en la

que se encontraba la escuela argentina para afrontar un confinamiento con una brecha digital en el que 37 de cada 100 hogares no contaban con acceso a internet fijo (Álvarez Marinelli et al., 2020). En este sentido, la pandemia no solo evidenció las consecuencias del desfinanciamiento en materia educativa, y la desarticulación de la política pública en los territorios más vulnerados, sino que volvió a posicionar en el centro de la escena política el valor público y social de la escuela, institución que recibe, educa, sostiene, apoya, contiene y forma a la sociedad argentina (Arata, 2020).

4.4. Políticas educativas y pedagogías de la excepción: reacción, contención y adaptación

La suspensión de las clases presenciales en Argentina fue definida el lunes 16 de marzo de 2020 a través de la Resolución N° 108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación. Esta medida, afectó alrededor de 12 millones de estudiantes y 900 mil docentes. Como ya nos referimos en capítulos anteriores, se dio de manera simultánea en buena parte del mundo y se convirtió en una situación inédita en la historia de la escolarización (Secretaría de Evaluación e Información Educativa [SEIE], 2020). A partir de esta medida, es decretado el comienzo del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). Tanto el gobierno nacional como los 24 gobiernos jurisdiccionales llevaron adelante múltiples estrategias que implicaron el sostenimiento de los procesos de continuidad pedagógica con el objetivo explícito de poder garantizar el derecho a la educación (Dussel, et al., 2020).

La continuidad pedagógica en contexto de virtualidad fue articulándose, no exento de tensiones y debates públicos, con el regreso escalonado y paulatino a las clases presenciales, en especial en aquellas regiones y localidades del país donde los criterios epidemiológicos definidos por las autoridades nacionales y jurisdiccionales lo permitieron. De esta manera, en paralelo a la gestión de la continuidad pedagógica en la virtualidad, también se comenzaron a planificar los protocolos sanitarios para el regreso a las aulas. A partir del mes de agosto del 2020, escuelas rurales de las provincias de Formosa, La Pampa, San Juan, Santiago del Estero y Catamarca pudieron retornar paulatinamente a las clases presenciales, estableciendo prioridades de asistencia y revinculación. Sin embargo, debido a las contramarchas y los aumentos en la curva de contagios, casi la totalidad del estudiantado argentino en todos los niveles educativos debieron transitar el año lectivo 2020 de manera remota (SEIE, 2020).

Las políticas públicas de emergencia que se definieron y actualizaron debido al contexto de confinamiento, respondieron a diversas metodologías en las que jugó un rol muy importante la creación del Programa Seguimos Educando, que supuso desde marzo del 2020 una estrategia de

acompañamiento al trabajo de las provincias para sostener la continuidad pedagógica. Este programa puso a disposición una variedad de recursos pedagógicos en diversos soportes: programas de televisión y radio en las emisoras públicas, plataformas virtuales y cuadernos educativos en formato digital e impreso elaborados con relación a la currícula de los diferentes niveles educativos²² (SEIE, 2020). A su vez, se contempló, por un lado, la entrega de dispositivos informáticos a los estudiantes que carecían de equipamiento en sus hogares, y por el otro, el programa ofreció capacitación a la comunidad educativa para el manejo de herramientas digitales y en la gestión de las aulas virtuales (Seguimos Educando, 2020).

Una de las principales demandas para sostener la enseñanza en el marco de un confinamiento obligatorio a nivel nacional, fue la necesidad de contar con una velocidad de banda ancha apropiada para sostener la conexión. Según datos desarrollados por el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) se necesita contar con un mínimo de 20 Mbps para realizar actividades virtuales sincrónicas, que permitan sostener una clase virtual por videollamada, compartir presentación y tener todas las funciones que requiere un encuentro sincrónico activas y con calidad. Estudios compartidos por el ENACOM dan cuenta que para el año 2019 el promedio de velocidad de Internet en los hogares del país era de 28,3 Mbps⁴ (ENACOM, 2020). Esto demuestra que una parte significativa de la población no contaba con la calidad de acceso y conectividad necesarias para enfrentar las condiciones impuestas por la virtualidad durante el confinamiento. A su vez, es importante resaltar que en el contexto del aislamiento obligatorio se intensificó el uso de internet en los hogares, tornándose más lenta su velocidad y multiplicándose, de forma exponencial, los problemas de conectividad. En este sentido, para promover el acceso al portal “Seguimos Educando”, el Ministerio de Educación Nacional y el ENACOM llevaron adelante un acuerdo con las compañías telefónicas para la navegación gratuita por este sitio. Esto permitió la navegación de la plataforma educativa nacional y los sitios de internet oficiales de las 24 jurisdicciones del país, sin consumir datos móviles desde los dispositivos celulares (SEIE, 2020).

²² Según el informe de “Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica” realizado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación Argentina se diseñaron “nueve series de Cuadernos “Seguimos Educando”, que se publicaron entre los meses de marzo y noviembre tal como se especifica a continuación. Como ya se indicó, cada serie contó con ocho Cuadernos dirigidos a cada uno de los ocho agrupamientos escolares: dos Cuadernos para agrupamientos de nivel inicial, cuatro para agrupamientos del nivel primario y dos para agrupamientos del nivel secundario. Cada Cuaderno posee 48 páginas y abarca el desarrollo de contenidos específicos para cada área y/o disciplina del conocimiento, incluyendo una agenda diaria de secuencias didácticas para cada día de aislamiento. El tiraje total de las nueve series asciende a 54.226.300 Cuadernos” (Ministerio de Educación de la Nación, 2020, p.19)

En agosto de 2020 el Ministerio de Educación de la Nación presentó el Plan Federal “Juana Manso”, y se puso a disposición una nueva plataforma educativa e interactiva de navegación gratuita para estudiantes y docentes de todo el territorio argentino. A través de la nueva plataforma el profesorado podía armar clases a distancia, publicar contenidos, subir tareas para sus estudiantes, generar aulas virtuales, entre otras experiencias (Programa Federal Juana Manso, 2020). Por último, el Ministerio de Educación de la Nación, como parte de una política de reducción de la brecha digital, decidió entregar netbooks y tabletas que habían sido adquiridas durante la gestión del macrismo y que permanecían almacenadas sin haber sido distribuidas. Debido a la demanda, y teniendo en cuenta las necesidades de las regiones y poblaciones más vulneradas, la entrega del equipo digital se realizó en diez provincias del Norte Grande Argentino y 33 municipios del Conurbano Bonaerense que registraban los más altos índices de pobreza de la Argentina (SEIE, 2020).

En el mes de septiembre de 2020, se creó el programa “Acompañar. Puentes de Igualdad”, que constituyó otra propuesta nacional de alcance federal pensada para recuperar el vínculo pedagógico del alumnado con la escuela. Este programa también fue apoyado por la propuesta “Acompañar a los que acompañan” que implicó el desarrollo de experiencias de formación para docentes, equipos pedagógicos escolares, equipos de orientación, tutores, equipos directivos y supervisores, así como dispositivos de formación para referentes y articuladores territoriales que trabajaban en el vínculo entre estudiantes, organizaciones barriales y escuelas. Esta propuesta fue desarrollada en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, con referentes de organizaciones sociales y con las universidades nacionales (SEIE, 2020).

4.4.1. Estrategias de reacción, contención y adaptación desplegadas por la comunidad educativa en contexto de pandemia de covid-19

El confinamiento obligatorio impuso al gobierno de Alberto Fernández y a toda su cartera de ministros, desarrollar y diseñar al calor de los efectos de la pandemia por covid-19, políticas y programas públicos que permitieran ofrecer un marco y contener las necesidades de la población en materia de educación mediada completamente por los entornos virtuales. Frente a las políticas públicas llevadas adelante por el gobierno nacional y las 24 jurisdicciones del país, que fueron registradas y continúan siendo evaluadas desde los organismos públicos nacionales, regionales e internacionales. Retomamos la noción de Rivas (2020) de “pedagogías de la excepción” para definir el contexto en el que el sistema educativo tiene que asumir una “ruptura de todos los esquemas y de la identidad que construimos con ellos” (p.3). En este marco de excepción, el autor hace referencia a cinco problemas educativos a los que es necesario reaccionar para adaptar y transformar la “gramática escolar” en pandemia. Estos son: “Se ha caído la presencia; Se ha caído

el tiempo; Se ha desarmado el currículum; Se ha desarmado la motivación; Se ha desarmado la armonía, el (falso) equilibrio de las cosas” (. p.4). Frente a este manifiesto, se plantea la necesidad de pensar desde una “pedagogía de la excepción” que permita llevar adelante una trasposición didáctica que permita encontrar nuevos caminos para conectar, priorizar, multiplicar, rutinizar, crear comunidad y reflexionar (Rivas, 2020).

La comunidad docente y académica que atravesó la pandemia por covid-19 desde sus contextos y realidades específicas, producen reflexiones que logran dar cuenta de las experiencias que transitaron como principales responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje durante las diferentes fases que atravesó la pandemia por covid-19 en Argentina a lo largo del año 2020 (Unicef, 2020; SEIE, 2020; Lugo y Kelly, 2020; Enzenhofer, 2020).

En los siguientes apartados me propongo describir las estrategias que la comunidad educativa desarrolló, para responder a las exigencias y desafíos presentados en el proceso de educar en contexto de emergencia sanitaria y a través de la virtualidad. Es pertinente aclarar que, si bien estas estrategias dialogan de forma permanente con las políticas públicas implementadas por el Estado nacional y las jurisdicciones provinciales, también son estrategias que nos permiten recuperar las experiencias de reacción, contención y adaptación desarrolladas por las comunidades educativas - desde abajo- a través de la organización escolar a nivel local, donde la escuela y el profesorado continuó siendo el punto de apoyo y articulación (Pauli, 2020; Messina, 2020; Armado Picón, 2021; De Sousa Santos et al., 2022; Rebello y Iardelevsky, 2021).

4.4.2. Estrategias de reacción

La estrategia de reacción es situada para organizar el marco teórico en referencia a las primeras acciones en el ámbito educativo, especialmente en el profesorado, desarrolladas para enfrentar la inmediatez en la planificación de la escolaridad impuesta por el confinamiento. El 3 de marzo de 2020 el Ministerio de Salud de la Nación anunció el primer caso positivo de coronavirus en Argentina, ese mismo día, se encontraba iniciando el Ciclo Lectivo 2020 en la gran mayoría de las escuelas del país. El 6 de marzo de 2020 el Ministerio de Educación de la Nación emitió la Resolución Nro. 82-MEN/2020, con un protocolo para suspensión de clases en aulas o escuelas que presenten enfermos confirmados, basado en la hipótesis de viajeros que llegaban del extranjero contagiados (SEIE, 2020).

El 15 de marzo, una semana después, las clases son suspendidas en todo el país por la emergencia sanitaria acontecida. Durante esa semana, el profesorado y los cuerpos directivos debieron reorganizar el Ciclo Lectivo 2020, que recién comenzaba, atendiendo no solo a la cuestión

curricular, sino también a las necesidades vinculadas al contexto comunitario (Anderete Schwal, 2021). La gran mayoría de las escuelas bajo gestión pública debieron implementar turnos de guardia entre el profesorado para atender los comedores escolares, situación determinante y característica en las provincias y jurisdicciones más pobres de Argentina. En este sentido, la organización y gestión de la crisis en las instituciones escolares estuvieron puestas en la necesidad de resolver, en primer lugar, cuestiones de gestión administrativa sobre los alimentos, antes que definir los contenidos que iban a darse y cómo los iban a garantizar en la virtualidad (Álvarez et al., 2020).

Frente a la situación de emergencia, las respuestas desplegadas también son definidas por lo urgente e incesante de la demanda en tanto respuestas rápidas y efectivas (Bocchio, 2020). Esa sensación de estar respondiendo constantemente bajo estado de urgencias es una de las principales características que se retoman al describir el contexto de reacción del campo educativo en pandemia (Gagliardi, 2020; Benítez Larghi, 2021). A su vez, el eje de la reacción también se basó en encontrar mecanismos, todos los posibles y viables, para mantener el vínculo pedagógico activo. La heterogeneidad de las respuestas puestas en marcha para sostener este vínculo dependió del contexto de cada escuela: la comunicación entre docentes y directivos, la articulación con las familias, el acceso a dispositivos tecnológicos y la conectividad en los hogares (Enzenhofer, 2020).

El dilema que se planteó durante los primeros días de organización del nuevo esquema de escolarización estuvo vinculado con los debates en torno a cómo garantizar la enseñanza de contenidos correspondientes a cada nivel educativo. Si bien fue el debate que siempre estuvo presente durante el primer año de la pandemia, en líneas generales existió un acuerdo que estableció un currículo básico definido por el profesorado y las escuelas para lograr garantizar los aprendizajes indispensables y evitar la discontinuidad de las trayectorias educativas (Di Piero y Miño Chiappino, 2020; Filippi et al., 2021). Las estrategias de reacción desde las decisiones pedagógicas y el planeamiento educativo contemplaron la flexibilidad, el ajuste a cada situación en particular atendiendo a la experiencia del alumnado. Estas reacciones carecieron de posibilidades de anticipación y/o previsión, la incertidumbre existente en todos los planos de la cotidianeidad, le imprimió esa sensación de inmediatez constante a la toma de decisiones durante el primer mes de escolaridad en contexto de confinamiento (Yuni y Urbano, 2020).

En relación a la ruptura con la temporalidad instituida por el espacio escolar, las primeras reacciones al contexto de la pandemia estuvieron marcadas por lo que les representó romper con los modos tradicionales de ser y hacer docencia (Pauli, 2020). La ruptura se plantea en dos frentes en paralelo. En primer lugar, el autorreconocimiento del profesorado en esa nueva realidad

aumentada que no solo sucedía en el aspecto laboral, sino en todos los planos de la vida. En segundo lugar, la pandemia significó un “baño de realidad” frente a las condiciones en las que viven estudiantes y familias, contextos que eran más evidentes ya que el confinamiento también generó entrar en muchos casos en la cotidianeidad anteriormente circunscrita al espacio privado (Bonilla-Guachamín, 2020; Grinberg, et al., 2020). Más allá de estas sensaciones que son una constante en los registros y narrativas docentes, el profesorado desde sus realidades y vínculos institucionales- pedagógicos, generó entornos de aprendizaje de características muy diversas definidos por las necesidades, realidades y angustias del momento (Bongiovanni, 2020; García, 2020).

Dentro de la heterogeneidad de situaciones, lo común fue una precarización generalizada de la actividad docente (Castillo, 2021). Las desigualdades sociales que atravesaban al estudiantado en sus hogares, implicó para los y las docentes diseñar diversidad de propuestas pedagógicas para lograr llegar a todos sus estudiantes, multiplicar los canales de comunicación, planificar junto a colegas y autoridades que supervisaban los procesos, como así también, formarse y profundizar en el uso de las herramientas indispensables para la virtualidad académica (Tarabini, 2020; Cardini et al., 2021; Linne, 2021).

El ejemplo más evidente de las desigualdades en tanto acceso, y de las múltiples estrategias desarrolladas para garantizar en lo posible el derecho a la educación, es que la modalidad que más se utilizó para sostener la escolaridad en tiempo de confinamiento obligatorio estuvo definida por el uso de WhatsApp. Este representó el principal medio para compartir las actividades, guías de estudios, material didáctico digitalizado, enviar las devoluciones, sostener el vínculo pedagógico en sí (Anderete Schwal, 2021). Esto da cuenta de las realidades planteadas por un contexto en el cual las reacciones al confinamiento obligatorio en materia educativa debieron también enfrentar brechas digitales preexistentes y derechos de acceso no garantizados a nivel nacional (Expósito y Marsollier, 2020; Unicef, 2020; Urbano, et al., 2021).

4.4.3. Estrategias de contención

Las estrategias de contención, al igual que las de reacción, no pueden ser pensadas sólo en un primer momento, sino que son estrategias y procesos que se fueron organizando e incluso institucionalizando. Sin embargo, la noción de contención frente al desordenamiento de la vida cotidiana, en contraposición a lo que representa el tiempo-espacio en la tradición escolar, fue una de las principales estrategias que se activaron en las diferentes acciones de las escuelas en el marco de la pandemia. Las clases desde los hogares, sumadas a los problemas y miedos que la sociedad y las familias atravesaban en el marco de la cuarentena total, implicaron un estrés sin

igual desde un primer momento para todos los actores del sistema educativo. Durante los primeros meses de la pandemia por covid-19 muchos de los esfuerzos estatales, institucionales y comunitarios estuvieron dedicados a canalizar esas angustias, habilitando espacios de consulta, debate, análisis y diálogo (Formichella, et al., 2020).

Entre los aspectos más significativos los nuevos marcos de contención que debieron desplegarse buscaron resignificar y generar nuevos canales de encuentro fuera de la vida escolar tradicional, que permitiesen recuperar lazos de confianza entre docentes y estudiantes siempre mediados y regulados por el espacio físico escolar (aula, patio, sala de direcciones, sala de profesores, comedor escolar, etc). Por ello, resultan significativas las experiencias recuperadas en las encuestas docentes generadas por el Ministerio de Educación de la Nación (2020), y por el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (2020), en las que se identifica una preocupación pedagógica que fue más allá de garantizar contenidos curriculares o desarrollo de ejercicios, sino que prevaleció desde el trabajo docente la contención en red, sostener y encontrar formas de garantizar el vínculo entre las escuelas y la comunidad educativa, evitar el abandono y la deserción escolar (SEIE, 2020b). Como comparte Terigi (2020), la superposición del mundo escolar en el mundo doméstico representó un cambio sustantivo y una reconfiguración de la familia, los y las docentes y la escuela que requirió de una complementariedad formativa constante en pos de garantizar el derecho a la educación.

Las estrategias de contención desplegadas podemos analizarlas desde la perspectiva que plantea Morgade (2020), un contexto en el cual se activan tareas de cuidado desde un enfoque ético y político, en un espacio y tiempo concreto que también se puede representar en el hecho de resistir, en las que se pone a disposición una serie de herramientas para enfrentar las inequidades estructurales de clase y género que en contexto de encierro requerían de mayor articulación a nivel sociocomunitario. La autora sostiene que hay que abordar la noción de “derecho al cuidado” (p.58) como categoría política que permita también anclar las tareas que se ejercen desde el rol docente. Las dinámicas de trabajo que atravesó el profesorado en el contexto de pandemia y confinamiento constituyen una dimensión del trabajo docente que obliga a replantear, articular y desarrollar estrategias de comunicación y vinculación que para trascender el vínculo pedagógico tradicional (Sadovsky y Castorina, 2020).

Investigaciones de carácter exploratorio plantean que, en este contexto de pandemia, el profesorado diversifica e intensifica sus roles. No solo debió ser guía académico, sino también asumió la contención afectiva, la escucha, el acompañamiento activo, constituyendo el principal y, muchas veces, el único vínculo con el alumnado en representación de la institución escolar (Villafuerte, et al., 2020; Ficcardi, 2021; Di Napoli, et al., 2022). En este proceso, en el que se

redefinen las funciones pedagógicas de la escuela en tanto espacios de enseñanza y aprendizaje, el rol del profesorado es recontextualizado y analizado como principal eslabón en el sostenimiento de la inclusión educativa y la justicia social (Dussel, et al., 2020).

4.4.4. Estrategias de adaptación

Las estrategias de adaptación comenzaron a estar más presentes en la medida que la emergencia sanitaria no permitía proyectar una vuelta a la presencialidad total durante el 2020. Los discursos que comenzaron a surgir en relación a “volver a la normalidad” o “volver a la nueva normalidad” comienzan a estar cada vez más presentes en el discurso mediático, educativo y estatal. También comienza a ser más evidente que no se planifica una vuelta a la misma dinámica de escuela, y más aún, que las personas que habitan esos espacios no “van a volver iguales” (Cuenca; 2020). La discusión por el retorno a la educación presencial en la Argentina ha sido parte del debate público de los últimos dos años y aún continúa vigente. Funcionarios públicos, gremios docentes, especialistas y familias se han manifestado a favor y en contra de la oportunidad y las condiciones para el retorno, las formas y ritmos, las consecuencias y alteraciones en las trayectorias educativas (Maggio, 2021; Barone Zallocco, 2022).

Más allá de las dinámicas atravesadas por las ansiedades e inestabilidades del contexto general pandémico, la capacidad de adaptación implicó también la construcción de aprendizajes pedagógicos en el marco de los confinamientos (Benito, et al., 2021). Habitar el aula en tiempos pandémicos permitió reflexionar acerca del valor de las políticas de alfabetización digital y experiencias de formación docente que permiten habitar las prácticas escolares en la virtualidad, poniendo en acción estrategias que lograron generar mecanismos de adaptación y reconfiguración de prácticas docentes en contextos inciertos (Vergara et al., 2021).

En relación a los procesos de adaptación al contexto de pandemia y virtualidad obligatoria, en investigaciones y testimonios de la comunidad educativa, se identifica una revalorización de los vínculos entre el profesorado que es atribuido al trabajo en equipos pedagógicos e interdisciplinarios (Rebello y Iardelevsky, 2021; Rigo y Squillari; 2021). Estos mecanismos que la misma comunidad educativa fue habilitando, resignificaron la importancia de la solidaridad entre colegas y la construcción de un sentido de comunidad educativa durante la pandemia, en pos de sostener la escuela, el alumnado y su rol social activo más allá de la crisis (Nicolau, 2021).

La adaptación a un proceso incierto, que en el caso de Argentina no permitió proyección a largo plazo desde las instituciones escolares durante todo el año 2020, también implicó abrir espacios en el interior de la comunidad educativa que promoviesen espacios de debate y trabajo para la

cohesión y consenso entre los docentes. El foco estuvo puesto en fortalecer las trayectorias escolares del estudiantado y colaborar en la organización de los programas educativos y áreas interdisciplinarias de trabajo más adecuados para llevar adelante las actividades de enseñanza y aprendizaje (Lazzeri, 2021). Esta perspectiva, que comenzó siendo una estrategia de reacción, debió, hacia mitades del año 2020, constituirse como un proceso que permitiese transicionar las experiencias educativas remotas, elaborando estrategias que lograsen adaptar el trabajo remoto a la semipresencialidad que era un objetivo ya presente en la agenda política argentina (SEIE, 2020).

Las estrategias para la adaptación y transición de una experiencia de escolaridad remota, ajena por su carácter excepcional, hacia un retorno progresivo a la presencialidad, implicó en Argentina entender que ese proceso dependía de una emergencia sanitaria mundial, con contramarchas definidas especialmente por la llegada y aprobación de vacunas que permitieron no sentir un riesgo constante frente a las diferentes olas de contagios (Carrizo, 2020). El proceso de transición caracterizado por una adaptación socioeducativa al contexto pandémico demandó a las instituciones escolares estar pensando en paralelo el planeamiento para hacer frente al retorno de la presencialidad para el Ciclo Lectivo 2021 (Bonetti, 2021; Busso, 2021). Esto puso en discusión y análisis todas las experiencias vividas por la comunidad educativa durante el 2020. Involucró evaluar cómo volver al espacio escuela teniendo presente una necesaria redefinición de la gestión curricular, una nueva organización del aula y de la escuela atravesada por aforos, burbujas y protocolos de distanciamiento. A su vez, tuvo que atender nuevas demandas de formación y capacitación docente para acompañar y resituar, desde un enfoque de derechos, los procesos de alfabetización digital vividos de manera abrupta durante el confinamiento (Mentasti, 2021; Elisondo, 2021).

4.5. Las vivencias del sistema educativo desde la dimensión emocional y las prácticas de cuidado en el contexto de la pandemia de covid-19

En el momento de referirnos a las vivencias atravesadas durante el contexto de la pandemia de covid-19, resulta necesario situar nuestro análisis en la dimensión emocional y en las estrategias de cuidado desplegadas para sostener el vínculo humano, el encuentro socioafectivo durante el confinamiento y las restricciones de distanciamiento. En este apartado retomaremos estudios teóricos e investigaciones realizadas sobre experiencias que transitaron en el marco del sistema educativo vinculadas a los efectos de la pandemia en torno a las emociones, angustias y motivaciones. Todas ellas atravesadas por el profesorado durante los procesos de reacción y adaptación al contexto de educación remota de emergencia (Terigi, 2021; Canales, et al., 2022).

Es significativo aclarar que gran parte de las investigaciones y experiencias de análisis vinculadas con esta temática, fueron escritas en diferentes contextos del proceso de la pandemia de covid-19, y surgen especialmente de estudios de casos que retoman el análisis e interpretación de los hechos en tiempo real, recuperando en gran parte experiencias de las cuáles los y las investigadores/as estaban formando parte.

Desde esta perspectiva, es interesante mencionar a Dussel (2021), quien se refiere al proceso de investigar siendo parte de una pandemia, un hecho por momentos angustiante que imposibilita la posibilidad de generar un distanciamiento del objeto desde una perspectiva histórica (p.46). La limitación del distanciamiento planteada por la autora también identifica una imposibilidad de abstraerse de los debates educativos propios del contexto. Estos planteaban diversas perspectivas sobre cómo sería la educación en la pospandemia, cómo serían los vínculos con las tecnologías digitales, qué pasaría con el espacio-tiempo del aula, etc. Todas estas preguntas que emocionalmente generaban incertidumbres, miedos y estados de saturación propios de no saber qué va a pasar. El proceso de estar atravesando estas vivencias, el adaptar las experiencias “obligó a ensayar otras opciones a las habituales, visibilizó algunas cuestiones valiosas, que permiten cuestionar la inercia con la que se venía y que invitan a experimentar con formas nuevas” (Dussel, 2021, p.47). Estas experiencias inciertas y abruptas movilizan deseos y sensaciones que se activan e intensifican en este contexto emocional, donde se habilitan entornos desconocidos que permiten generar prácticas para reflexionar in situ y hacer posible el acto educativo. La autora habla de “entornos sociotécnicos” (p.48) para definir las plataformas y aplicaciones que fueron utilizadas de forma ampliada para sostener la clase, como fue el caso de WhatsApp y Zoom, que sirvieron tanto de sostén para el vínculo pedagógico, como para construir y acompañar la red afectiva.

Selwyn y Facer (2021) sugieren no caer en un “optimismo estúpido” (p. 3) sobre el potencial de las tecnologías digitales, y sostienen que, si bien han desempeñado un papel clave en el mantenimiento de las formas básicas de educación, este proceso fue limitado en términos de aprendizajes y en la posibilidad de garantizar el acceso a educación de calidad de forma igualitaria en contexto de pandemia. Quedando expuesto que, aunque los niveles básicos de uso de las tecnologías digitales han aumentado en toda la población, siguen existiendo importantes disparidades entre las personas, los hogares y las comunidades que tuvieron el privilegio de estar lo “suficientemente conectados” (p.13) durante la pandemia y aquellos que no.

A partir de estos planteamientos, resulta necesario destacar la noción de “facilitadores de prácticas escolares” utilizado por Jiménez y Valdés (2020), para definir el rol que ocupó el profesorado en el sostén de la estructura escolar en pandemia, no solo desde la perspectiva curricular, sino en particular desde la dimensión afectiva, desplegando acciones como “abrir el WhatsApp personal

para la comunidad escolar hasta coordinar ayudas comunitarias para las poblaciones más vulnerables; incluso más, casos de visitas domiciliarias para apoyar el trabajo educativo de ciertas familias en barrios con altas tasas de contagio” (p.5). Este proceso puede ser analizado desde categorías que se vinculan con poner en análisis categorías como “afecto, implicancia, reconocimiento, reciprocidad y empatía” (p. 5), todas ellas expresiones que permiten dar sentido a un contexto de extrema vulnerabilidad emocional que fue atravesado a nivel social en un contexto de confinamiento.

La noción de “desconexión afectiva” planteada por Dussel (2021) permite abordar la dimensión emocional atravesada por la imposibilidad del contacto, del encuentro presencial y del abrazo. La autora lo define como la “materialidad de los cuerpos” (p.50), que cargan de sentidos los vínculos pedagógicos en el espacio de las aulas. Sin embargo, en su reflexión, recupera un punto interesante para analizar las diversas experiencias sincrónicas atravesadas en la pandemia. En muchos casos se pudieron generar espacios íntimos y cercanos, por más que sean virtuales, que permitieron entrar a las realidades y condiciones de vida del alumnado, del profesorado, a su espacio privado y personal, y generar un sentido de encuentro que caracterizó las situaciones de excepción propias de este contexto (Dussel, 2021).

En relación con las nuevas dinámicas laborales que atravesó el profesorado en pandemia, han prevalecido investigaciones que pusieron el foco en el desgaste emocional que atravesaron docentes y directivos durante el contexto de confinamiento y semipresencialidad, cómo también en las acciones de resiliencia desplegadas por el profesorado para sostener el contexto de educar en estado excepción permanente (Román et al., 2020). Desgaste que, a su vez, se profundizó por convertirse en soportes emocionales tanto de colegas como del alumnado y sus familias (Buitrago y Molina, 2021). Estas nuevas formas de interacción y comunicación también trastocaron los acuerdos básicos del modelo educativo tradicional, definida espacial y temporalmente por la interacción en el aula, en el marco de la escuela (Villafuerte, 2020).

En concordancia con lo expuesto, puntualizamos dentro del análisis de la dimensión emocional la noción de “cuidados”. Esta última, se encuentra presente en las experiencias investigadas que caracterizan dinámicas sociales y colectivas generadas para atravesar el contexto de aislamiento, en especial aquellas vinculadas con el ámbito educativo (Batthyány y Sánchez, 2020; González Celis y González Llama, 2020). En este sentido, enfatizamos en el análisis de Fardella y Alonso Cano (2022), quienes identifican la importancia de las “relaciones de cuidado” en mantener las prácticas de “reciprocidad, bien común y con centralidad en los procesos más que en los resultados” (p. 72). En este punto, se reconoce el valor de la escuela y las “pedagogías pandémicas” como espacios y prácticas de cuidado. Desde la visión de las autoras, la pandemia

evidenció esta dimensión afectiva que adquiere tanto la escuela como las personas que la componen. Es a partir de este análisis que recuperan la importancia del cuidado colectivo contextualizado y pensado teniendo en cuenta las contingencias específicas que atraviesan a las comunidades educativas.

Rivera-Vargas et al. (2021), describen el rol que el profesorado cumplió en pandemia retomando “la ética del cuidado como eje vertebrador de la práctica educativa en las que se visibilicen desde sus propias identidades las experiencias, emociones, cuestionamientos y nudos críticos que pueden estar viviendo, dejando de lado su rol técnico-instrumental de la profesión y asumiendo la profesión desde una persona que transparentemente acompaña, guía, facilita un procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 8). Este rol que asume el profesorado dialoga con la importancia de pensar los procesos de alfabetización digital desde una lógica del cuidado, que, en un contexto de virtualidad obligatoria, exige más que nunca abordar los entornos virtuales y el uso de las herramientas digitales desde una perspectiva reflexiva, crítica y de derechos.

En este proceso la comunidad educativa también fue practicando el ejercicio de conciliar expectativas y necesidades con realidades emocionales y materiales. El hecho de volver una instancia pedagógica a dispositivos tecnológicos no pensados antes con tal fin, implicó generar nuevas estrategias para llegar al estudiantado, nuevas formas para captar y retener su atención, que permitan interpelarlos y sostenerlos en un acá y un ahora ajeno a su rol tradicional como estudiantes (Jiménez-Consuegra et al., 2021; Neiman, 2021). En esta línea, el contacto pedagógico a través de la virtualidad obligatoria requirió adaptarse al uso de las tecnologías digitales, y la comunicación a partir de las mismas, incentivando desde lo pedagógico el cuidado de las autonomías, entendiendo la importancia llevar adelante un uso crítico de las plataformas digitales y las tecnologías en contexto de confinamiento (Rivera Vargas y Passeron, 2020).

En relación con el uso crítico de las tecnologías digitales desde una perspectiva de cuidado, nos situamos en la investigación realizada por Cobo y Rivera-Vargas (2021) sobre el uso de la aplicación Zoom a nivel educativo. En este análisis, los autores se preguntan si la comunidad educativa fue suficientemente alertada sobre lo que implicaba el uso de plataformas como Zoom para la protección y respeto a la privacidad de docentes, familias e instituciones. Este proceso abrupto evidenció la necesidad de pensar críticamente la noción de ciudadanía digital y poner en debate qué significa educar a la población en ese sentido (Buckingham, 2019; Marantz, 2020). Asimismo, Raffaghelli (2022) aborda el contexto de confinamiento en el ámbito educativo y sostiene que el proceso de alfabetización digital abrupto que se generó dejó en evidencia que:

La primera pieza crucial del rompecabezas son las y los educadores conscientes y críticos en relación a la tecno-estructura, capaces de apoyar formas contextualizadas de lectura, comprensión e interpretación de los datos como medios de identidad y empoderamiento, a través de una práctica educativa situada, auténtica, eventualmente ligada a los colectivos mismos del activismo (p.5).

Según los datos de la investigación, en el caso de Argentina, si bien a nivel del gobierno nacional no planteó una alerta en relación al uso de estas plataformas, por su parte, el Ministerio de Educación a través de EDUCAR generó guías para concientizar y prevenir una de las principales amenazas presentes para la comunidad educativa vinculadas, por ejemplo, con el “zombombing”. Se hace necesario retomar estos debates —y profundizarlos— para aportar en los procesos de alfabetización digital en el ámbito educativo, que permitan situar la construcción de ciudadanía digital desde la ética del cuidado (Rivera Vargas, et al., 2021).

La pérdida de límites que se generó entre el espacio laboral del profesorado y el hogar también fue analizado desde los múltiples roles que el profesorado enfrentó durante el confinamiento obligatorio, roles de cuidado que no son ajenos a la experiencia docente, pero que en la pandemia no encontró límites. Especialmente en el seguimiento de situaciones de crisis de los y las estudiantes, constituyéndose, en muchas ocasiones, el docente como el único eslabón que los y las estudiantes encontraban con la realidad escolar (Ferreira, et al., 2021).

Capítulo 5. El movimiento Wikimedia y la construcción del conocimiento libre en internet

Este último capítulo del marco teórico de la tesis enmarca en la historia del movimiento Wikimedia para narrar el recorrido histórico de la enciclopedia libre Wikipedia, principal proyecto Wikimedia abordado en esta tesis doctoral.

A su vez, se relatan las principales características de los proyectos Wikimedia, especialmente Wikipedia como enciclopedia libre y abierta en internet. Se contextualiza el desarrollo de la enciclopedia y el valor que la comunidad de editores/as cobra a nivel global. Adicionalmente, se hará alusión a la estructura institucional que sostiene a los proyectos Wikimedia y el desarrollo de sus propuestas programáticas a nivel global, regional y local.

Se presentan las experiencias vinculadas al trabajo en educación y a los proyectos Wikimedia desde la Fundación Wikimedia y los programas de capítulos locales que realizan propuestas educativas en sus países abordando Wikipedia como propuesta pedagógica. Por último, se hará hincapié en las decisiones ejecutadas por la fundación vinculadas a educación y a los proyectos Wikimedia en contexto de pandemia por covid-19.

5.1. 21 años de Wikipedia: la creación y el desarrollo de la enciclopedia libre en internet

En la presente tesis doctoral Wikipedia, como experiencia virtual y como proyecto para la construcción del conocimiento libre y abierto, representa un eslabón clave en la propuesta investigativa. Wikipedia cumplió 21 años de existencia el 15 de enero de 2022. A lo largo de su historia, como plataforma virtual, se ha analizado Wikipedia y sus múltiples usos desde diferentes enfoques. La academia ha generado en los últimos 10 años múltiples análisis sobre las experiencias y proyectos que han utilizado Wikipedia en el ámbito académico, educativo y social (Colomer Rubio y Ramos Tolosa, 2012; Dussel, 2012; Alonso de Magdaleno y Garcia Garcia, 2013; Aibar Puente, 2016; Lorente, 2016; Álvarez Azcárraga, 2018; Ferrante, et al., 2018; Archuby, et al., 2018; De Blas y Zamora, 2019; Ferrante, 2019, 2020; Ferrante y Guastavino, 2021).

Wikipedia como proyecto virtual basado en la filosofía del software libre, ya sea por su desarrollo técnico como también en relación a cómo está organizada y administrada la construcción del conocimiento, ha despertado múltiples críticas vinculadas a su credibilidad, actualización, gestión

y métodos para sostenerse como plataforma virtual libre y abierta (Wathen y Burkell, 2002; Nogues, 2019; Llorente, 2020; Claes y Tramullas, 2021).

Wikipedia es una de las diez webs más visitadas en internet, con más de veinte mil millones de páginas vistas al mes (Estadísticas de Wikimedia, 2021; Sefidari, 2021). Desde sus inicios, fue un proyecto que generó dudas en tanto experiencia virtual sostenida por una comunidad de editores/as, en muchos casos anónimos, que construyen conocimiento sin tener que constatar sus conocimientos en relación a sus recorridos académicos, avales científicos o reconocimientos públicos (Fichman y Hara, 2014; Tramullas, 2015). Sin embargo, Wikipedia como proyecto comunitario fue analizada desde diversas artistas que buscaron cubrir sus impactos en diferentes campos de acción, vinculados a: la producción y la puesta en valor de información local, los usos en los contextos educativos, los estudios sobre sesgos de géneros, las brechas en el contenido existente según lenguas representadas y la construcción de la memoria social, entre otros (Deltell y Claes, 2021).

Hoy en día, Wikipedia se ha convertido en una plataforma digital de consulta diaria y parte integral del ecosistema que moldea la sociedad digital del siglo XXI (Claes y Tramullas, 2021). Como experiencia colaborativa, sigue sosteniendo después de 21 años su característica principal, ser una enciclopedia virtual que se actualiza en tiempo real, libre de restricciones políticas y económicas, que supuso un quiebre con las experiencias de control de la información y la producción del conocimiento científico privado. De esta manera, el proceso que Wikipedia como territorio digital fomenta y se vincula de forma directa con la construcción del conocimiento desde un enfoque colaborativo. La creación y edición de la información se realiza mediante un proceso de escritura en la que cualquier persona que conozca cómo hacerlo y esté interesada en la temática puede participar (Jemielniak, 2014; Ribé, et al., 2021). Un elemento clave al momento de adentrarse en el análisis de Wikipedia, es su fundamento en el conocimiento libre y abierto:

Wikipedia es inseparable de la idea de conocimiento abierto. Atendiendo a los principios establecidos en la citada OpenDefinition, cualquier obra intelectual o artística será abierta y libre si, a) se encuentra publicada bajo una licencia abierta; b) si el acceso a la misma es gratuito; c) si es legible por máquina; y d) si se proporciona en formato abierto. La licencia libre es la que establece los requisitos bajo los cuales se distribuye y comunica la obra, y debe contemplar el uso libre, que incorpora tanto el acceso como el uso, la modificación, incluyendo la creación de obras derivadas, y la redistribución de éstas, o de la propia obra original, bajo la misma licencia libre (Claes y Tramullas, 2021, p.117)

Más allá de la fundamentación de Wikipedia en las bases del movimiento del software libre y abierto (Rodríguez Hernández, 2006; GNU, 2022), lo que principalmente determina su experiencia es el rol que cumple en dicho proceso la comunidad de usuarios voluntarios que permiten su desarrollo (Jemielniak y Przegalinska, 2020).

5.1.2. Wikipedia sus orígenes y su presente

Como ya anticipé en apartados anteriores, los orígenes de Wikipedia se remontan al 2001, fue creada en Estados Unidos por un grupo de programadores que se encontraba diseñando, en paralelo, una enciclopedia llamada Nupedia²³ que se inició en 1999, basada en la cultura británica y redactada por especialistas (Lorente, 2020). Los creadores de Nupedia deciden diseñar una *Wiki* que permite la escritura colaborativa y que pueda almacenar sus versiones e historial de cambios, que posibilita que personas en diferentes partes del mundo puedan escribir sobre un mismo tema en tiempo real, sin ningún tipo de filtro previo. Los artículos de calidad escritos en este sitio web, podrían luego ser volcados en el proyecto principal, Nupedia.

La wiki, para ser diferenciada de Nupedia, contó desde el principio con su dominio propio: wikipedia.com (Sanger, 2001). Wikipedia no solo crece en idioma inglés, sino que empieza a ser replicada en otros idiomas, llegando a tener decenas de miles de artículos para finales del 2001, desplazando a Nupedia, y ganando cada vez más relevancia social por su peculiar característica de ser editada por cualquier persona y en cualquier momento (Lorente, 2020).

En el año 2022 Wikipedia cuenta con versiones en más de 300 idiomas. Si bien en las primeras versiones se identifica que principalmente el contenido era traducido de la Wikipedia en inglés, desde sus orígenes, cada Wikipedia depende de su propia comunidad y los contenidos y artículos que vemos en cada una no son iguales, reúnen diversas perspectivas y enfoques. Más aún, cada artículo se sostiene en fuentes primarias y secundarias en su lengua que en Wikipedia se utiliza para verificar el contenido (Ferrante y Guastavino, 2020). En la Figura 2 y en la Figura 3 pueden identificarse la portada de Wikipedia.org donde se presentan los diferentes idiomas en los que se encuentra escrita la enciclopedia libre, y la posibilidad de desplegar para navegar por las diferentes Wikipedias, según cantidad de artículos que dispone. En la Figura 2 se visibilizan las Wikipedias que más artículos poseen. Estas aparecen siempre como primeras identificadas en la portada. En la Figura 3 se relacionan las que tienen más de 1 millón de artículos y las que tienen más 100 mil artículos. Es importante remarcar que esta información va variando diariamente ya que solo en la Wikipedia en español hay un promedio de creación de 400 artículos²⁴ nuevos por día (Estadísticas Wikimedia, 2022).

²³ Nupedia es un proyecto que surge dentro de Bomis Inc. una empresa *puntocom* creada en 1996 por Jimmy Wales, en la misma se coleccionaba contenido de la cultura popular británica, y se sostenía especialmente por su sección -paga- de fotografías eróticas y pornografía (Bomis, 2021).

²⁴ Se pueden consultar las estadísticas de las ediciones diarias generadas en la Wikipedia español en el último año en el siguiente enlace: <https://stats.wikimedia.org/#/es.wikipedia.org/contributing/new-pages/normal|bar|1-year|~total|daily>

Imagen 2. Portada de Wikipedia.org estructurada en función del idioma de cada enciclopedia libre activa a junio del 2022.



Fuente: Sitio web Wikipedia (s.f).

Imagen 3. Listado de Wikipedia por idiomas y número.

Leer Wikipedia en tu idioma ^						
1 000 000+ artículos						
Polski	English	Italiano	日本語	Sinugboanong	Українська	中文
العربية	Español	مصرى	Português	Binisaya	Tiếng Việt	
Deutsch	Français	Nederlands	Русский	Svenska	Winaray	
100 000+ artículos						
Afrikaans	Català	Galego	Latviešu	Нохчийн	Srpskohrvatski / اردو	
Slovenčina	Čeština	한국어	Lietuvių	O'zbekcha / Српскохрватски	Volapük	
Asturiano	Cymraeg	Հայերեն	Magyar	Ўзбекча	Suomi	粵語
Azərbaycanca	Dansk	हिन्दी	Македонски	Қазақша / Qazaqşa	தமிழ்	မြန်မာဘာသာ
Български	Eesti	Hrvatski	Bahasa Melayu	/ قازاقشا	Татарча / Tatarça	
Bân-lâm-gú / Hō-ló-oē	Ελληνικά	Bahasa Indonesia	Bahasa	Română	ภาษาไทย	
Ído	Esperanto	עברית	Minangkabau	Simple English	Тоҷикӣ	
বাংলা	Euskara	ქართული	Norsk (bokmål · nynorsk)	Slovenščina	تۆرکجه	
Беларуская	فارسی	Latina		Српски / Srpski	Türkçe	

Fuente: Sitio web Wikipedia (s.f).

Entre todas las particularidades de Wikipedia, a la que se suele hacer referencia con mayor frecuencia es que como plataforma virtual está en constante movimiento. La dinámica de edición es diaria, cada hora, en distintas partes del mundo. La visualización de cómo la información es publicada, cuándo y por quién, es pública y abierta, y se encuentra disponible en los historiales de cada artículo (Álvarez Azcárraga, 2018).

Wikipedia como plataforma no es una iniciativa aislada, es un proyecto que inicia un movimiento y que forma en sí misma parte de la familia de proyectos Wikimedia²⁵ (Fundación Wikimedia, 2021). Ante el crecimiento que experimentó Wikipedia en sus inicios, en el año 2003 sus creadores, Jimmy Wales y Larry Sanger, inscriben legalmente a la Fundación Wikimedia en Florida (Estados Unidos) y deciden donar los servidores que en aquel momento alojaban Wikipedia y también la marca.

Desde el año 2003, la Fundación Wikimedia es la encargada de administrar, recaudar y gestionar los fondos para sostener su funcionamiento y representar institucionalmente a los proyectos Wikimedia. En la actualidad, son 13 los proyectos Wikimedia, bajo administración de la Fundación Wikimedia, y Wikipedia es solo uno de ellos. Todos los proyectos parten de los mismos fundamentos, son libres, abiertos y colaborativos. En un principio fueron surgiendo para sostener información en los diferentes formatos que Wikipedia requería, más adelante fueron ganando su particularidad y se sostienen más allá de aportar a la Wikipedia en sus diversos soportes, ya sea a través de: imágenes libres, base datos libres, repositorios de citas textuales libres, guía de viajes libres, libros y fuentes originales libres y un banco de especies libres, entre otros (Proyectos Wikimedia, 2021).

Desde sus orígenes, Wikipedia planteó una ruptura con las formas en las que se construye el conocimiento. Para ser editada por cualquier persona, y hacer uso de todas las funciones dentro de la plataforma, lo único recomendable - no requisito obligatorio - estaba basado en la creación de una cuenta de usuario. Hoy, el proceso se mantiene particularmente igual, salvo por algunas

²⁵ La fundación Wikimedia administra 13 proyectos Wikimedia, Wikipedia creada en el 2001; Wikcionario creada en 2002; Wikilibros creada en 2003; Wikiquote creada en 2003; Wikiviajes creada en 2003; Wikimedia Commons creada en 2004; Wikispecies creada en el 2004; Wikinoticias creada en el 2004; Wikiversidad creada en el 2004; Wikidata creada en el 2014. Por otro lado también existe Metawiki, creada en 2003, en este caso representa el sitio global de la comunidad para la gestión de los proyectos de la Fundación Wikimedia y proyectos relacionados, desde la coordinación y documentación hasta la planificación y el análisis de todos los grupos de afiliados que componen al movimiento Wikimedia (Proyectos Wikimedia, 2021).

herramientas que solo se activan cuando dispones de una cuenta de usuario creada, por ejemplo, la posibilidad de crear borradores de artículos en el espacio de “taller” (Ferrante y Gustavino, 2020). Más allá de este detalle en tanto forma de comenzar a ser parte de la comunidad wiki, no hace falta ser mayor de edad, ni acreditar conocimientos sobre algún tema o poseer un título académico para editar Wikipedia, o sus proyectos hermanos (Wikipedia, 2021).

El proceso de creación de una cuenta de usuario en Wikipedia implica elegir un nombre (puede ser ficticio) y una contraseña, no hace falta asociar cuenta de correo electrónico o red social a tu identidad wiki. Dentro de la comunidad de productores de contenido en los proyectos Wikimedia, se llama a las personas participantes “usuarios”, “usuarias”, “wikipedistas” o “wikimedistas”, este último hace referencia a que, con el nombre de usuario creado para editar en Wikipedia, también se puede sumar contenido en el resto de los 12 proyectos Wikimedia (Latorre, 2015; Comunidad de Wikimedia, 2021).

El acto de editar en Wikipedia significa el hecho de poder modificarla, sumar contenido, borrar contenido, corregir una falta de ortografía, sumar una fuente externa en formato de referencia, agregar una foto alojada en Wikimedia Commons, sumar nuevas secciones a un artículo existente o crear un artículo nuevo. No hay un filtro previo antes de guardar los cambios, la aprobación de la información agregada o del cambio realizado, tiene lugar una vez publicado el contenido. La revisión de ese contenido sumado puede ser inmediatamente después - depende del tema en cuestión - o puede pasar un tiempo sin que ningún otro usuario efectúe un cambio (Gomez, 2017; Pagola, 2019).

La posibilidad de editar en cualquier momento y que pueda hacerlo cualquier persona, fue una de las principales críticas que recibió Wikipedia desde un inicio. Sin embargo, no es una experiencia de edición anárquica, y este punto es uno de los más explorados por la academia en general para conocer y profundizar las formas en las que se puede participar de la enciclopedia virtual (Valverde, et al., 2019). Dentro de Wikipedia hay una serie de políticas editoriales que hay que respetar. Estas fueron definidas en su momento por la misma comunidad de editores que habían debatido las políticas de Wikipedia desde un inicio. Estas políticas se conocen como cinco pilares, que estipulan cómo puede ser sumado el contenido en Wikipedia y bajo qué normas básicas. Enumeramos y definimos a continuación estos cinco pilares retomando el Manual de Estilo de la enciclopedia libre (Los cinco pilares, 2022):

(1) Wikipedia es una enciclopedia que incorpora elementos de las enciclopedias generales, de las enciclopedias especializadas y de los almanaques. Wikipedia no es un diccionario ni una colección de textos originales ni tampoco una máquina de propaganda (...) Tampoco es el lugar

para expresar opiniones, experiencias o argumentos; todos los editores deben impedir que Wikipedia se convierta en una fuente primaria y deben esforzarse por conseguir la exactitud en los artículos;

(2) Wikipedia busca el «punto de vista neutral», es decir, intenta conseguir que los artículos no aboguen por un punto de vista en concreto. Esto requiere ofrecer la información desde todos los ángulos posibles, presentar cada punto de vista de forma precisa, dotar de contexto los artículos para que los lectores comprendan todas las visiones, y no presentar ningún punto de vista como «el verdadero» o «el mejor». Esto implica citar fuentes autorizadas que puedan verificarse siempre que sea posible, especialmente en temas polémicos. Cada vez que aparezca un conflicto para determinar qué versión es la más neutral, debe declararse un periodo de reflexión mediante un cartel de discutido en el artículo. Se aclararán los detalles en la página de discusión y se intentará resolver la disputa con calma;

(3) Wikipedia es de contenido libre, de manera que todo el texto está disponible bajo la Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 3.0 Unported (CC BY-SA 3.0). La mayor parte del contenido también está disponible bajo la Licencia de Documentación Libre GNU (GFDL). Esto significa que el contenido de Wikipedia se puede distribuir y enlazar de acuerdo con lo establecido en estas licencias. Deberás aceptar que cualquiera podrá modificar en cualquier momento y sin previo aviso los artículos en que has colaborado y que ningún individuo controla los artículos de forma exclusiva. Cualquier texto con el que contribuyas podrá ser editado y redistribuido sin piedad por toda la comunidad. No incorpores materiales que violen los derechos de sus autores ni trabajos con un esquema de licenciamiento incompatible con el esquema de Wikipedia;

(4) Wikipedia sigue unas normas de etiqueta. Respeta a tus compañeros wikipedistas incluso cuando no estés de acuerdo con ellos. Comportate civilizadamente. Evita los ataques personales y las generalizaciones. Mantén la calma cuando se crispan los ánimos (...) Actúa con buena fe, sin sabotear Wikipedia para respaldar tus argumentos. No uses tópicos para hacer el mal o para evitar las políticas. Sé abierto, acogedor e inclusivo;

(5) Wikipedia no tiene normas firmes más allá de los cinco principios generales enunciados aquí. Sé valiente creando, traduciendo y modificando artículos, porque la gracia de editar es que, aunque se persigue la perfección, no se requiere conseguirla. No tengas miedo de editar por miedo a ponerlo todo patas arriba. Todas las versiones anteriores de los artículos están guardadas, así que no hay forma de que estropees por accidente Wikipedia o destruyas su contenido

irremediablemente. Por eso recuerda que todo lo que escribas aquí pasará a la posteridad (Los cinco pilares, 2022).

Más allá de los cinco pilares de Wikipedia que constituyen las bases para el proceso de edición, si bien cada persona que edita es igual y tiene las mismas condiciones y posibilidades de acuerdo a la cantidad y calidad de ediciones que haya realizado, existen en la comunidad Wikipedista distintos tipos de usuarios y usuarias, con diferentes permisos y acciones que van dando sentido a una Wikipedia que tiene ciertos procesos y jerarquías estructuradas en pos de gestionar y administrar la información.

En especial, la administración y gestión busca evitar que existan “vandalismos” o “guerras de ediciones” en los artículos (Lorente, 2020). Según Wikipedia un vandalismo “es cualquier adición, eliminación o modificación del contenido de una página de Wikipedia realizada de manera deliberada para comprometer la integridad de Wikipedia. El vandalismo no puede ser ni será tolerado. Tipos comunes de vandalismo son la inclusión de obscenidades, el blanqueo de páginas, el lenguaje soez o la inserción de «sinsentidos» en los artículos” (Wikipedia: vandalismos, 2021). Los artículos que se detectan vandalizados, con frecuencia, pueden ser protegidos o semiprotectidos por los bibliotecarios y las bibliotecarias. Esto implica que solo usuarios autoconfirmados (wikipedistas que han realizado más de 50 ediciones y crearon su cuenta de usuario hace al menos cuatro días) pueden editarlo. Ahora bien, las guerras de edición plantean mayores conflictos en los artículos y son definidas como:

Una situación que surge en los sitios web de edición abierta. Ocurre frecuentemente que en páginas hechas en wiki, como Wikipedia, los usuarios se deshacen sus cambios recíprocamente en un intento de imponer su versión preferida de una página, ya que cada vez que alguien edita una página la versión anterior se almacena en el historial. Los conflictos de edición se originan cuando hay poco o ningún control sobre la edición (...) En Wikipedia, uno de los wiki más conocidos, son comunes las guerras de edición entre dos o más editores. No obstante, esto se controla cuando el artículo está protegido por un bibliotecario (Guerras de ediciones, 2022).

A su vez, para prevenir el conflicto o la extensión de los procesos para resolverlo, Wikipedia cuenta con una política conocida como la “Regla de las tres reversiones”. Esto quiere decir que cualquier editor/as tiene permitido un máximo de tres reversiones en un día a una determinada página después de la primera reversión. Si un editor/a hace más de tres reversiones en un mismo día en un mismo artículo, podría llegar a ser bloqueado durante un breve periodo de tiempo. Si una página en particular ha estado afectada por una guerra de ediciones y hay un número elevado de personas editando implicadas, la página será protegida por los administradores, de manera que entonces solo ellos pueden editarla. Para proponer una corrección al artículo protegido o semiprotectido, la página debe ser discutida y aprobada por un administrador. Pero ni siquiera a

quien tiene el rol de administrador se le permite hacer cambios importantes a una página afectada por una guerra de ediciones cuando dichos cambios no reflejan el consenso (Guerras de ediciones, 2021).

En el manejo y gestión de estos conflictos conocidos como de edición dentro de Wikipedia, se puede recurrir a los bibliotecarios y las bibliotecarias. Estas personas son wikipedistas que fueron elegidos para cumplir con ese rol. La elección es democrática y directa, las personas se postulan y son votadas por las demás en un espacio particular dentro de Wikipedia, conocido como el “Tablón de anuncios de los Bibliotecarios”²⁶ (Wikipedia: Tablón de anuncios de los bibliotecarios, 2022). El único requisito necesario para estar en condiciones de postularse es ser un usuario o usuaria activo, y contar con más de 20.000 ediciones realizadas (Wikipedia: Bibliotecarios, 2022).

Todos los mecanismos de administración, gestión y protección del contenido en Wikipedia dan sentido a un proceso de construcción del conocimiento libre sustentado principalmente en la lógica de las comunidades virtuales, y las acciones de las personas editoras del contenido que mantienen activa a la comunidad voluntaria detrás de Wikipedia (Pentzold, 2021). Este proceso de construcción del conocimiento también representa las formas en las que se debaten, tensionan y fundamentan los hechos que acontecen en la realidad social, política y económica de las comunidades globales. Wikipedia y los proyectos Wikimedia no son ajenos a dichos procesos sociales y constituyen una pieza clave en el ecosistema digital (Vandendorpe, 2015).

Las luchas y tensiones sociales que están presentes en las sociedades contemporáneas, también se traducen en debates y denuncias de sesgos existentes, ya sea en el contenido de Wikipedia como en las personas que participan (Johnson et al., 2020). En este sentido, en los últimos años se han llevado adelante diferentes investigaciones en el interior del movimiento Wikimedia y desde la academia para dar cuenta de los sesgos presentes en la enciclopedia virtual. Se ha identificado en diferentes experiencias de trabajo que la infraestructura de Wikipedia también reproduce las relaciones de poder existentes a nivel cultural y social, e introduce nuevas y desiguales relaciones entre los editores que no comparten los mismos niveles de experiencia y acceso a lo que son consideradas fuentes de conocimiento creíbles actualmente para la comunidad Wikimedia (Ferrante y Ludueña, 2018; Ferré y Ferrante, 2018; Zanotti y Rubín, 2019; Sefidari, 2021; Verón y Sfriso, 2021).

²⁶ Como toda la información en Wikipedia el Tablón de anuncios de los bibliotecarios y las bibliotecarias puede consultarse constantemente en la Wikipedia. En el año 2022 en la Wikipedia en español existen 64 bibliotecarios y bibliotecarias activos. (Estadísticas de administrador, 2022)

5. 2. La institucionalidad del movimiento Wikimedia: la Fundación Wikimedia, capítulos y grupos de usuarios

La dimensión institucional del movimiento Wikimedia representa una de las facetas menos populares de la historia de Wikipedia. Sin embargo, es esta la que permite que toda la estructura en la que se ubica Wikipedia y sus proyectos hermanos pueda funcionar y sostenerse en el tiempo. El funcionamiento del movimiento Wikimedia y su engranaje institucional es de las peculiaridades del mundo *Wiki* menos abordadas (Ribé et al., 2021). Como ya mencionamos al inicio de este capítulo, la Fundación Wikimedia se crea en el año 2003, desde ese entonces se hace cargo de cuatro aspectos centrales para el funcionamiento de toda la estructura Wiki:

Administra toda la infraestructura física -los servidores- que aloja y permite acceder al contenido, mantiene y desarrolla el software que utilizan que los proyectos Wikimedia, y proporciona asistencia legal para proteger los proyectos, sus colaboradores y el contenido de terceros (...) en cuatro lugar recauda los fondos necesarios para que los proyectos Wikimedia sigan funcionando, es sostenido por millones de mecenas repartidos por el mundo que año tras año realizan pequeñas contribuciones a la fundación Wikimedia (Lorente, 2020, p. 47).

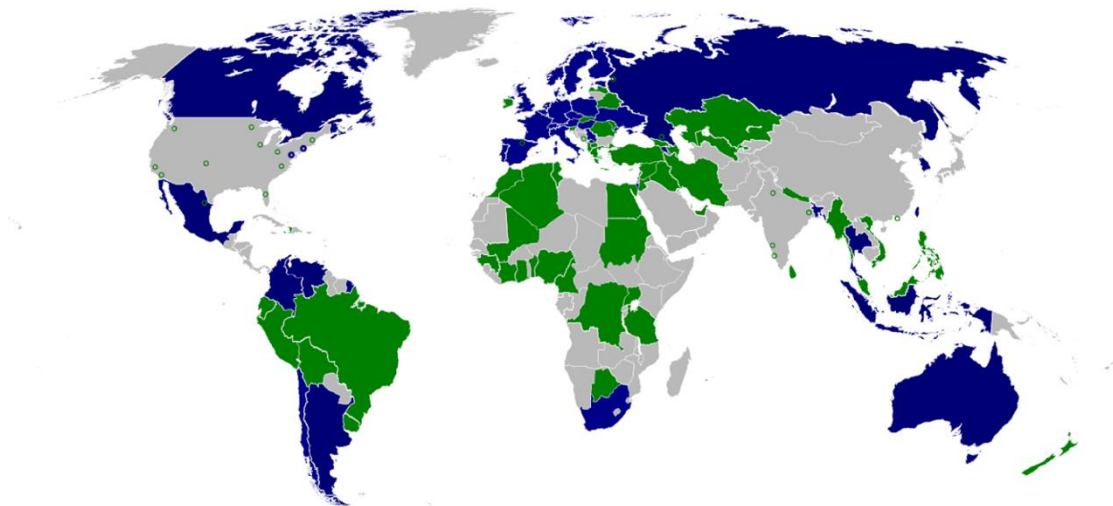
El movimiento Wikimedia representa la comunidad global de colaboradores de los proyectos Wikimedia. Si bien el movimiento fue originalmente creado alrededor de Wikipedia, desde entonces se ha expandido a muchos otros proyectos y territorios. Este incluye a la comunidad de editores de Wikipedia en todas sus lenguas, y a las diferentes organizaciones a nivel local que en el mundo representan a la Fundación Wikimedia. Estas organizaciones que representan al movimiento Wikimedia a nivel institucional, más allá de las comunidades voluntarias, son los Capítulos Wikimedia locales y los grupos de usuarios, que también adquieren una dimensión local (Movimiento Wikimedia, 2022).

Los Capítulos Wikimedia son quienes apoyan los proyectos Wikimedia en países específicos, son organizaciones reconocidas legalmente como organizaciones de la sociedad civil según cada jurisprudencia local. Para funcionar solicitan a la Fundación Wikimedia un presupuesto anual, que permite sostener los programas específicos y el *staff* de trabajadores y trabajadoras remunerado. Existen 38 capítulos activos²⁷ en el mundo que responden institucionalmente a la

²⁷ Los capítulos reconocidos por la Fundación Wikimedia son: Wikimedia Alemania; Wikimedia Argentina; Wikimedia Armenia; Wikimedia Australia; Wikimedia Österreich; Wikimedia Bangladesh; Wikimedia Belgium; Wikimedia Canadá; Wikimedia Chile; Wikimedia Colombia; Wikimedia Corea del Sur; Wikimedia Danmark; Wikimedia España; Wikimedia Estonia; Wikimedia Finlandia; Wikimedia Francia; Wikimedia Hungría; Wikimedia India; Wikimedia Indonesia; Wikimedia Israel; Wikimedia Italia; Wikimedia México; Wikimedia Noruega; Wikimedia New York City; Wikimedia Nederland; Wikimedia Polonia; Wikimedia Portugal; Wikimedia UK; Wikimedia Česká republika; Wikimedia Rusia; Wikimedia Serbia; Wikimedia Sudáfrica; Wikimedia Suecia; Wikimedia Suiza; Wikimedia Tailandia; Wikimedia

Fundación Wikimedia y solicitan presupuesto anualmente para su desarrollo (Wikimedia Chapters, 2022). Más allá de la experiencia de los capítulos, también existen Grupos de Usuarios que necesitan de menos requisitos formales que los capítulos. Estos apoyan y promueven los proyectos Wikimedia sobre un tema específico y de relevancia a nivel local, regional o por temática específica. Existen 139 grupos de usuarios reconocidos actualmente y se encuentran sujetos a un "Acuerdo y Código de Conducta para Grupos de Usuarios" con la Fundación Wikimedia (Wikimedia user groups, 2022). En la Imagen 4 compartimos un mapa con la división a nivel global de los Capítulos, Grupos de Usuarios que hoy conforman la diversidad de experiencias institucionales y comunitarias que hacen al movimiento Wikimedia. Se puede apreciar que el mapa los Capítulos Wikimedia está en azul y los Grupos de Usuarios a nivel mundial, en verde.

Imagen 4. Mapa con división de Capítulos y Grupos de Usuarios dentro del movimiento Wikimedia.



Fuente: Wikimedia Commons repositorio multimedia libre y abierto (s.f).

La gobernanza en el interior del movimiento Wikimedia no ha sido un proceso sencillo desde sus inicios (Ribé et al., 2021). En los últimos 10 años tanto la Fundación Wikimedia como los grupos afiliados (capítulos y grupos de usuarios) han crecido considerablemente. El proceso de gobernanza en el interior del movimiento Wikimedia siempre buscó generar espacios democráticos y colaborativos que permitan dar cuenta de la diversidad de experiencias que lo atraviesan (Jemielniak, 2016). Debido a este contexto interno, y atendiendo a la demanda de los grupos afiliados y comunidades dentro del movimiento Wikimedia, en el año 2016 se inicia un

Taiwán; Wikimedia Ucrania; Wikimedia Uruguay; Wikimedia Venezuela; Wikimedia Washington D. C (Capítulos Wikimedia, 2022).

proceso de diseño de Estrategia para redefinir las líneas de trabajo del movimiento Wikimedia, con el horizonte puesto en el 2030.

En este sentido, el proceso de estrategia de Wikimedia fue pensado como un proceso abierto y transparente entre pares, teniendo en cuenta el lema que acompaña la construcción del conocimiento y los proyectos Wikimedia desde sus inicios: conocimiento libre y abierto. Se tomó como experiencias, procesos simultáneos que otras organizaciones de software libre estaban desarrollando a nivel global: Creative Commons, Red Hat, Firefox e incluso la experiencia previa existente en el movimiento Wikimedia en el año 2010 (Dobusch y Kapeller, 2017; Hautz, 2017; Heracleous et al., 2017; Matzler et al., 2016).

El desarrollo de la estrategia 2030 en el movimiento Wikimedia tuvo sus primeros pasos desde finales del 2016 y durante el 2017 hasta la actualidad, y se desarrolló en diferentes fases. La primera fase (2017-2018) estuvo basada en crear una dirección estratégica para debatir con todas las comunidades y grupos afiliados Wikimedia cuáles eran los principales cambios para desarrollar internamente. En la segunda fase (2018-2020) se presentaron 10 recomendaciones y 10 principios²⁸, para guiar el proceso de implementación dentro del movimiento. Este proceso de implementación impulsó la apertura de la tercera fase (2021-2022) que hoy en día está transitando dentro del movimiento Wikimedia (Movement Strategy, 2022). Las bases de las recomendaciones que se debatieron y aprobaron plantean:

1. Aumentar la sostenibilidad de nuestro movimiento
2. Mejorar la experiencia de usuario
3. Proporcionar seguridad e inclusión
4. Asegurar la equidad en la toma de decisiones
5. Coordinar entre los agentes
6. Invertir en el desarrollo de habilidades y liderazgo
7. Administrar el conocimiento interno
8. Identificar los temas para el impacto
9. Innovar en el conocimiento libre
10. Evaluar, iterar y adaptar (Recomendaciones Estrategia 2030, 2022)

Debates y nuevas formas de organizar la dinámica de trabajo y colaboración dentro del movimiento Wikimedia fueron parte de los ejes centrales, que llevaron al desarrollo de un proceso de estrategia interna que permita evaluar las necesidades del movimiento e identificar las recomendaciones que

²⁸ Los principios que guían el proceso de Estrategia 2030 dentro del movimiento Wikimedia son: 1. Centrarse en las personas; 2. Seguridad y protección; 3. Inclusividad y toma de decisiones participativas; 4. Equidad y empoderamiento; 5. Subsidiariedad y autogestión; 6. Contextualización; 7. Colaboración y cooperación; 8. Transparencia y responsabilidad; 9. Eficiencia; 10. Resiliencia (Principios Estrategia 2030, 2022)

continúen sosteniendo un movimiento libre, abierto, inclusivo y participativo (Dobusch et al., 2017).

5.3. La experiencia *Wiki* desde la perspectiva del activismo digital

El movimiento Wikimedia y el uso de los proyectos Wikimedia desde el activismo social y digital ha tomado cada vez más espacios en el campo de las investigaciones vinculadas a Wikipedia como territorio digital de disputa (Bullentini, 2016; Ludueña y Ferrante, 2017; Álvarez Azcárraga, 2018; Ludueña y Ferrante, 2018; Ludueña, 2018; Zanotti y Rubin, 2019; Béguelin y Archuby, 2021). El hecho de ser una enciclopedia libre y colaborativa, la posiciona como una herramienta muy potente a la hora de visibilizar y dar voz a las corrientes no oficiales y revisionistas que relatan la historia y los hechos políticos actuales. En Wikipedia vamos a encontrar, no importa la lengua en la que se escriba, más de una lectura sobre determinado hecho histórico y/o acontecimiento político (Zanotti y Magallanes, 2019).

Escribir la historia en Wikipedia en tiempo real, ha sido definida como una experiencia de resistencia digital vinculada directamente con experiencias de edición de contenido que suceden a la par de protestas sociales, denuncias sociales, movilizaciones y momentos políticos determinantes en la sociedad (Lorente, 2020; Aimar, et al., 2021). Frente a un contexto de omisiones a nivel de compañías de comunicación, y también a niveles del Estado y los gobiernos de turno, Wikipedia se posicionó como territorio digital para los activismos. Dejó de ser simplemente una enciclopedia en la que se chequean datos fácticos para las tareas escolares - y universitarias- y pasó a tener un lugar mucho más privilegiado en el momento de escribir las historias sobre los contextos políticos, económicos y sociales actuales (Miz et al., 2018; Keegan, 2019)

Desde la lucha del movimiento de mujeres y disidencias a nivel global, como los activismos por los derechos humanos en diferentes regiones del mundo. Las protestas fuertemente reprimidas en latinoamérica, Hong Kong, Myanmar o el bloqueo de la Wikipedia en turco por el mismo Estado de Turquía (BBC News, 2017; Article 19, 2019; Hurtado, 2020; Wikimedia Foundation, 2020), son temas que el activismo tiene en agenda e identifica en Wikipedia una plataforma digital aliada para construir y acceder a información generada desde sus propios territorios. Un contenido que en fracciones de segundo puede ser leído y traducido por millones de personas en el mundo. Esto también representa la experiencia Wiki, y su dimensión colaborativa, no exenta de conflictos (Ferron y Massa, 2014; Gustafson, 2019; Benjakob y Harrison, 2019).

Cuando hablamos de activismo y del rol que Wikipedia como plataforma abierta cumple, el actual contexto de Pandemia por Coronavirus, demostró que la enciclopedia libre y el trabajo colaborativo ocupan un lugar en la agenda global, a la hora de hablar de acceso a información confiable y conocimiento libre. El artículo sobre covid-19 fue escrito en la Wikipedia en inglés el 5 de enero del 2020 a las 15:58 horario UTC²⁹. Se encuentra traducido a 188 lenguas, y en las diferentes Wikipedias en las que se escribió recibió más de 579 millones de visitas y más de 97.088 editores han contribuido en dicho artículo en sus respectivas lenguas. La Fundación Wikimedia realizó una investigación publicada en diciembre del 2020 en la que demuestra que los artículos sobre covid-19 en las 188 lenguas en las que está escrito tiene un promedio de 110 ediciones por hora (Wikimedia Foundation, 2020).

El contexto de pandemia por covid-19, dejó en evidencia que las tecnologías digitales configuran las formas dominantes en las que se construye y divulga la información (Sánchez y Fernández Valdés, 2021; Martínez y Rivoir, 2021). Las redes sociales y los entornos digitales son la arena pública en la que circula el conocimiento (Bizberge y Segura, 2020). El control del discurso, las corporaciones mediáticas, habitan y encuentran formas de regular cómo se distribuye la información digital y cómo se comunica (Aruguete y Calvo, 2020). En este plano, la alfabetización digital de la sociedad es una herramienta para acceder y garantizar derechos (Van Dijk, 2020; González López Ledesma, 2020).

El conflicto social que se traduce en los entornos digitales también pone en disputa identidades, relaciones de poder que no están exentas de intenciones en busca de la desinformación, la infodemia y la censura (Pérez-Escolar y Herrero-Diz, 2022). Temas que durante el contexto de Pandemia por coronavirus se hicieron más latentes e instituyeron las estrategias de múltiples actores para combatirlo, debatirlo, encontrar espacios colaborativos que permitan visibilizarlo y contrarrestarlo. Wikipedia y los proyectos Wikimedia fueron aliados claves en este proceso a nivel global, desde una perspectiva activista por la defensa del conocimiento libre, como así también desde una perspectiva pedagógica que se sumó en la formación de poblaciones abruptamente confinadas, para aportar herramientas en pos de la ciudadanía digital emergente (Ferrante 2020; Ferrante y Guastavino, 2021; Wikimedia España, 2020).

Wikipedia como plataforma digital en tiempos de confinamiento mundial se comprometió a potenciar la construcción de conocimiento verificable y confiable. Tal fue la importancia que

²⁹ Historial del artículo covid-19 en la Wikipedia en inglés, en el mismo se pueden visualizar las ediciones realizadas desde el momento que fue creado, quienes contribuyeron y qué cambios se hicieron: Recuperado de:

https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=COVID-19_pandemic&dir=prev&action=history

tomó el desarrollo, revisión y control de la información, especialmente desde una perspectiva de derechos por parte de las comunidades de editores y editoras, que la Fundación Wikimedia firmó un convenio de colaboración con la OMS en octubre de 2020. En dicho convenio la OMS liberó bajo licencias libres en el repositorio multimedia de Wikimedia, conocido como Wikimedia Commons, todo el material vinculado a la difusión y divulgación sobre la pandemia, material que luego ilustró y sirvió como fuente en los 188 artículos escritos sobre la temática (Wikimedia Foundation, 2020). En este sentido Wikipedia se posiciona en internet como un territorio digital en disputa, que forma parte de las prácticas y acciones colectivas que se enmarcan en el concepto de comunicación total, definido por Treré (2016), abordando la relación entre los medios digitales, los medios tradicionales y los movimientos sociales en un contexto comunicativo específico (Rinke y Röder, 2011).

Wikipedia como herramienta para el activismo digital es definida a partir de las formas a partir de las cuales las comunidades de editores y editoras deciden habitarla (Reagle y Koerner, 2020). Temas como brechas de contenido en relación con información histórica, geopolítica y de géneros, son centrales en las estrategias que tanto capítulos como grupos de usuarios y usuarias se dan para mejorar, actualizar y visibilizar las brechas existentes también en los entornos digitales (Maher, 2018; Morrejón Llamas y Ramos Castro, 2021). Existen múltiples experiencias para trabajar en estas brechas de contenido a nivel mundial, a su vez diferentes conflictos internos que también dejan en evidencia que el movimiento Wikimedia debate internamente las formas en las que se ha construido la información y las perspectivas hegemónicas que también se encuentran presentes dentro de la comunidad de personas voluntarias. En febrero del año 2021 se publicó el nuevo código de conducta dentro del movimiento Wikimedia, que busca visibilizar y trabajar en las diferentes formas de violencias que hoy en día se siguen transitando dentro de la plataforma digital y fuera de la misma (Red en Defensa de los Derechos Digitales, 2021).

5.4. Los proyectos Wikimedia en el ámbito educativo: la experiencia en el movimiento Wikimedia.

Desde sus inicios, el movimiento Wikimedia contó con diversas experiencias desarrolladas vinculadas al uso de Wikipedia y sus proyectos hermanos en el ámbito educativo, en diferentes regiones del mundo. Hoy en día son más de 113 capítulos y grupos de usuarios que llevan adelante proyectos educativos a nivel global (Wikimedia Education database, 2022). La Fundación Wikimedia cuenta con un Equipo de Educación dentro de su organigrama que articula actividades, capacitaciones, investigaciones y proyectos con capítulos y grupos de usuarios en las diferentes regiones del mundo (Fundación Wikimedia, 2022).

El desarrollo de experiencias educativas con los proyectos Wikimedia suceden en diferentes niveles educativos, especialmente a nivel secundario y universitarios. En las experiencias desarrolladas prevalecen las actividades llamadas Editatones educativos (maratones de edición), talleres para docentes, safaris de fotos, campamentos de edición y cursos virtuales para aprender a editar en Wikipedia (Wikimedia Bangladesh, 2015; Wikimedia Uruguay, 2015; Wikimedia Armenia, 2015; Wikimedia Serbia, 2015; Wikimedia Hong Kong, 2015; Wikimedia Israel, 2016; Wikimedia Colombia, 2018; Wikimedia Argentina, 2017; Wikimedia Argentina, 2018; Wikimedia Argentina 2019; Wikimedia Argentina, 2020).

El movimiento Wikimedia en materia educativa ha generado diversas investigaciones y casos de estudios desde los capítulos, grupos de usuarios, comunidades temáticas y organizaciones de la sociedad civil aliadas que han desarrollado experiencias de trabajo conjuntas en contextos específicos (Knight y Pryke, 2012; Pagola, 2013; Tramullas, 2015; Ricaurte Quijano y Carli Alvarez, 2016; Cuquet y Garcia San Pedro, 2019; Obregón Sierra y González Fernández, 2020; Béguelin, et al., 2020; Edelsztein, et al., 2020; Peskins, et al. 2020; Claes y Tramullas, 2021).

Dependiendo del contexto de cada Capítulo Wikimedia y Grupo de Usuarios se encuentran programas específicos dedicados a trabajar en los ámbitos educativos de cada país sobre el uso de Wikipedia como herramienta pedagógica. Estas experiencias se desarrollan especialmente en ámbitos de educación media y educación superior, llevando adelante diferentes estrategias de trabajo que permitan poner el diálogo el manejo de los proyectos Wikimedia en la educación como herramientas que fomentan el uso de recursos educativos abiertos y el desarrollo metacognitivo vinculado con la producción y construcción del conocimiento colaborativo en plataformas digitales como las que ofrece el software media wiki (Wikimedia Education, 2022; Ferrante y Guastavino, 2021; Ferrante y Guastavino, 2022).

El equipo de Educación que pertenece a la Fundación Wikimedia y acompaña las experiencias educativas en las distintas regiones del mundo para la implementación de experiencia educativas utilizando los proyectos Wikimedia, describe el valor de estos a nivel propuestas pedagógicas de la siguiente manera:

Wikipedia is one of the world's largest and most popular educational websites. It contains over 53 million articles across nearly 300 languages — covering topics from anatomy and architecture to zoology and Zambian history. Wikipedia is also a reliable resource for current events and news, with new content created every day and hundreds of updates made each minute. Combined with 11 other Wikimedia projects, they offer an extensive network of free learning resources for people around the world. At the Wikimedia Foundation, we help teachers and students of all ages access and use the full potential of Wikimedia projects for their learning objectives. We aim to foster learning in which students actively interact with the information they are consuming on Wikimedia projects—transitioning from passive

information consumers to proactive knowledge creators. Key pillars of our education work include promoting knowledge equity, teaching 21st century skills and Reading Wikipedia in the Classroom (Wikimedia Education, 2022).

Las actividades que se desarrollan en el marco de los programas educativos dentro del movimiento Wikimedia son identificadas a través de las siguientes propuestas:

- (1) editatones educativos (maratones de edición en Wikipedia presenciales) con el alumnado de escuela secundarias y universitarios;
- (2) cursos de formación docente (presenciales y en línea) orientados al diseño de estrategias y secuencias didácticas que fomenten el uso de los proyectos Wikimedia en las aulas;
- (3) clubes de edición o campamentos de edición con estudiantes de escuelas secundarias que se piensan entorno a una temática particular vinculada a la currícula escolar;
- (4) talleres presenciales de edición y profundización de herramientas vinculadas a los proyectos Wikimedia hermanos especialmente Wikimedia Commons y Wikidata;
- (5) elaboración de recursos educativos abiertos para acompañar el uso de Wikipedia en las aulas, especialmente recursos destinados al profesorado para el desarrollo de sus actividades;
- (6) concursos de edición en línea vinculados a temáticas de educación y pedagogías que fomenten el trabajo la creación de contenido libre sobre el patrimonio cultural local (Education Wikimedia, 2022; Outreach Education, 2022).

En el caso de América Latina, las organizaciones Wikimedia locales que tienen programas educativos y lideran proyectos en sus países son: Wikimedia Chile, Wikimedia Argentina, Wikimedia Venezuela, Wikimedia México, Wikimedistas de Bolivia, Wikimedistas de Uruguay, Wikimedistas de Ecuador y Wikimedia Colombia. Los proyectos que se llevan adelante se estructuran en diferentes metodologías de trabajo, muchas de ellas consensuadas y analizadas a nivel regional, teniendo en cuenta cada contexto en particular, pero tomando como referencia las prácticas desarrolladas a nivel global y regional con la implementación de los proyectos Wikimedia a nivel educativo (Wikimedia Education Database, 2022).

Como abordamos en los capítulos anteriores del marco teórico de la tesis, cuando la pandemia de covid-19 se comenzó a propagar a nivel global, hacia el mes de marzo del 2020, en menor o mayor medida las fronteras internacionales fueron cerradas (UNESCO, 2022). Las actividades regulares cotidianas se frenaron con mayores o menores restricciones dependiendo el país y el contexto sanitario, especialmente en lo que compete a los sistemas educativos nacionales. En este sentido, dentro del movimiento Wikimedia también se desarrollaron distintas estrategias para acompañar el contexto que se estaba viviendo a nivel global (Wikimedia Education, 2022).

El Equipo de Educación perteneciente a la Fundación Wikimedia desarrolló una serie de propuestas educativas, con la colaboración de las organizaciones Wikimedia de cada región, que comenzaron a centralizarse en el sitio web de la Fundación Wikimedia abriendo la llamada a generar y compartir herramientas y propuestas educativas que pudiesen adaptarse a las necesidades de cada contexto (Wikimedia Education covid-19 Response, 2022).

El foco de la recolección de herramientas estuvo direccionado a recibir, subir bajo licencias libres en Wikimedia Commons y difundir: secuencias didácticas realizadas por el profesorado y capítulos Wikimedia en diferentes regiones del mundo; motivar a través de desafíos educativos remotos al uso de los proyectos Wikimedia en las propuestas pedagógicas en contexto de confinamiento; y poder compartir experiencias y proyectos desarrollados por la comunidad educativa a nivel local, regional y global que permitiese fortalecer estrategias de reacción desde propuestas fomentadas a través de recursos educativos abiertos (Wikimedia Education, 2022).

En los próximos capítulos de la tesis abordaremos el análisis del caso del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, los proyectos históricamente desarrollados a nivel nacional en el ámbito educativo local, tanto a nivel secundario como universitario. Se hará especial foco en las estrategias implementadas por el programa que permitieron acompañar a la comunidad educativa en contexto de pandemia por covid-19 en Argentina en pos de fomentar y profundizar los procesos de alfabetización digital docente (Ferrante y Guastavino, 2022). Especialmente se hará hincapié en las estrategias de reacción y adaptación desarrolladas por el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina durante el primer año de la pandemia, marcado por el confinamiento obligatorio y el proceso de implementación que llevó a sostener una educación remota de emergencia durante todo el ciclo lectivo del 2020 (Ferrante y Guastavino, 2021).

Tercera Parte. Marco Metodológico.

Capítulo 6. Diseño metodológico

En este capítulo se presenta el encuadre metodológico para el proceso de exploración, recolección y análisis de la información que conforman mi trabajo de campo.

Para poder llevar a cabo este proceso presentaré en primera instancia los enfoques epistemológicos y metodológicos que enmarcan y guían mis prácticas investigativas. Este proceso será acompañado a partir del uso e implementación de los instrumentos que permitirán el desarrollo de una investigación con enfoque cualitativo, acorde al problema de investigación planteado como base, y a los objetivos explicitados para profundizar el análisis.

Se presentará la estrategia generada para organizar y estructurar el proceso y selección de la información, los datos, las evidencias y las técnicas investigativas implementadas en este recorrido. Es importante remarcar que el problema de investigación ha sido analizado en un contexto en el que las decisiones producto de la pandemia están impactando de forma directa en las realidades de la comunidad educativa en general, y en particular, en el ámbito específico de la formación docente a nivel nacional.

6.1. Enfoque epistemológico

En este apartado presentaré el enfoque epistemológico a partir del cual se desarrolló la investigación. El mismo se enmarca dentro del constructivismo social (Briones, 1988; Berger y Luckmann, 2001), haciendo especial énfasis en el vínculo entre las personas y el contexto, las realidades y las prácticas que se definen en el marco de procesos sociales, educativos y políticos específicos.

A su vez, presentaré el enfoque metodológico que acompañó el desarrollo de la tesis doctoral, este, situado desde técnicas e instrumentos enmarcados en una investigación que se estructura a través de métodos cualitativos.

Como fue planteado en los apartados anteriores, el enfoque epistemológico que ha guiado la propuesta investigativa se enmarca en la perspectiva del constructivismo social (Berger y Luckmann, 2001). Se sitúa el análisis haciendo especial foco en el contexto y proceso específico marcado por la realidad vivida en la comunidad educativa en Argentina durante el año 2020 en el marco de la pandemia del covid-19.

La relación entre el sujeto, lo social y el contexto, definen el marco a partir del cual se estructura y se profundiza la estrategia investigativa (Escolar, 2012). Desarrollando un análisis de la realidad desde una perspectiva histórica y contextualizada, producto de construcciones humanas, cultural y socialmente situadas. Las vivencias y las prácticas que moldean los comportamientos humanos e institucionales serán analizados a partir de los procesos sociales y territoriales que definen y caracterizan las identidades, los imaginarios y las construcciones colectivas (Mouffe, 2007).

Con relación a esto, decidí situar el análisis de la propuesta investigativa abordando la historia de la enciclopedia libre y abierta más grande del mundo, profundizando en la historia de los proyectos Wikimedia, que en sí mismos - fueron y son - pensados como plataformas digitales para la construcción del conocimiento colaborativo (Lorente, 2020). A su vez, frente a este objeto per se dinámico, se agrega que en la presente tesis doctoral, son analizados los proyectos Wikimedia en un contexto temporal y social específico, en las realidades de la comunidad docente de Argentina, atravesada por la emergencia sanitaria producto de la pandemia que implicó un proceso de alfabetización digital abrupto e inmediato (Maggio, 2021).

Desde este enfoque, es importante retomar en el marco epistemológico de la presente tesis los aportes de la hermenéutica (Briones, 1988). La comprensión de las experiencias analizadas se sitúa a partir de la interpretación que realiza la investigadora en el rol activo que ocupa desde el año 2016 en el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina. Es por este motivo que la narración de las experiencias que conforman el estudio de caso, parte de la vivencia de la investigadora como coordinadora del programa y los proyectos implementados en el marco de la pandemia de covid-19 en Wikimedia Argentina. En este proceso de análisis las perspectivas de los sujetos que fueron parte de las experiencias analizadas constituyen las voces que permiten construir, en base a los sentidos y significados, las vivencias colectivas del contexto específico en el que se ubica la propuesta investigativa (Briones, 1988).

En este proceso investigativo retomamos los aportes de la hermenéutica, de la investigación acción participativa, de la historia oral que nos permiten recuperar las voces, de los sujetos desde sus realidades sociales, culturales, políticas y económicas. En pos de representar de forma dinámica e interactiva el contexto en el cual se encuentran inmersas las vivencias de los sujetos (incluida las de la investigadora) que conforman el campo a analizar (Glaser y Strauss, 1967; Morin, 1994; Murcia Peña y Jaramillo Echeverry, 2000; González-Tejero y Pons Parra, 2011).

6.2. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico que acompañó el desarrollo de la propuesta investigativa fue realizado a partir de la implementación de técnicas cualitativas para la investigación social. En este sentido, se ha propuesto un análisis de los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes, de forma situada y en relación directa con su contexto (Hernández, et al., 2014). Esto nos permitió indagar las formas en las que las personas experimentan las realidades que las atraviesan, profundizando en sus experiencias y vivencias específicas, tomando en cuenta los significados e interpretaciones que los sujetos sociales generan y elaboran a través de sus propios recorridos. A su vez, a través del desarrollo de la investigación cualitativa, el escenario de análisis se constituyó flexible y abierto a la profundización del trabajo exploratorio.

Las técnicas y los instrumentos que sostienen a las investigaciones cualitativas acompañan un proceso dinámico para la construcción del análisis. Constituido a través de etapas y dimensiones que permiten estructurar la investigación, pero, a la vez, abrirse a nuevas búsquedas e interpretaciones con el objetivo de moldear un proceso investigativo que se construye a través de las diversas narrativas y experiencias vividas en realidades sociales específicas.

Estas técnicas e instrumentos permiten abordar y ser parte en profundidad del “terreno que estamos pisando” (Hernández, et al., 2014), desarrollando un análisis a través de la realización de entrevistas, recolección de datos y análisis de documentos y registros audiovisuales, que permiten explorar diversos sentidos y representaciones de la realidad socialmente construida en un tiempo y espacio determinado.

Debido al contexto de pandemia en el que se llevó a cabo esta investigación los instrumentos investigativos desarrollados han sido los siguientes:

- Observación participante del contexto -espacio y tiempo- en el que se ha ubicado el objeto de estudio;
- Entrevistas activas, lo suficientemente abiertas para poder indagar en motivaciones, vivencias y emociones;
- Observación de registros audiovisuales generados durante el proceso que se busca analizar, es decir producciones multimedia en el marco de la pandemia;
- Análisis del campus virtual de Wikimedia Argentina en el que se llevaron a cabo los cursos virtuales en el marco de la pandemia;
- Análisis de intervenciones de los *chats* en el marco de los webinars realizados por el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina y la Universidad Nacional de Quilmes Virtual;

- Análisis de testimonios recolectados a través de encuestas de satisfacción desarrolladas por el Programa de Educación y Derechos humanos de Wikimedia Argentina en el marco de los proyectos que son en esta tesis objeto de estudio.
- Análisis documental de normativa nacional vinculada al contexto de emergencia sanitaria;
- Análisis documental de informes y comunicaciones oficiales de Wikimedia Argentina y la Fundación Wikimedia en contexto de emergencia sanitaria.

En este punto, y en cuanto a las técnicas cualitativas que son parte de este proceso investigativo, es importante resaltar una particularidad de una investigación ejecutada en un contexto de pandemia, y que será abordado en profundidad en los siguientes capítulos. El material audiovisual, las entrevistas individuales desarrolladas, así como también los testimonios analizados, fueron producto de experiencias y narrativas construidas desde la virtualidad. Esto se debió al contexto de aislamiento y distanciamiento obligatorio vigente en Argentina durante gran parte de la elaboración de mi tesis doctoral. Las etapas en las que se estructuró la investigación y las técnicas que acompañaron al análisis respondieron a dimensiones y momentos específicos marcados por los ritmos y olas de las pandemias. Es por esto, que, en la gran mayoría de los casos, las técnicas - principalmente entrevistas y observaciones- no pudieron ser desarrolladas a través de la presencialidad, ni mediante encuentros físicos.

6.3. Estrategia de investigación: estudio de caso

Retomando a Stake (1999) de un estudio de caso se espera el proceso de poder abarcar de forma detallada el entramado y la complejidad que estructura un caso en particular. A su vez, hemos buscado analizar e interpretar el detalle del caso en relación directa con sus contextos. Esta estrategia de investigación parte del estudio concreto de la particularidad y de la complejidad para indagar y explorar su actividad y relevancia en un determinado momento histórico.

En esta línea, la técnica de la investigación cualitativa nos permite abordar los acontecimientos implementando diversos instrumentos que nos acercan de forma más directa y específica al caso en el que decidimos adentrarnos. En este proceso se busca destacar la unicidad y la importancia del caso seleccionado para desarrollar y llevar adelante la práctica investigativa, no en comparación con otras experiencias, sino para profundizar en el contexto social y el momento histórico en el que se desarrolla dicho caso y el trabajo investigativo.

En la presente investigación el caso a analizar lo conforma el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina. Más específicamente el proceso y desarrollo del mismo durante el año 2020 atravesado por el contexto de pandemia de covid-19. Como ya hemos visto

en el capítulo 5 el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina tiene sus inicios en el año 2014, y si bien, ha desarrollado proyectos educativos específicos desde sus comienzos, el foco de la presente investigación se encuentra en profundizar y particularizar su experiencia la crisis sanitaria en Argentina, situando la indagación cualitativa en las particularidades del contexto institucional, político, económico y social. Hacemos especial énfasis en la comunidad docente y el proceso de alfabetización digital que la coyuntura de emergencia implicó para toda la comunidad educativa.

En concordancia con lo planteado anteriormente, para poder organizar la estructura de análisis del caso elegido, se han seleccionado dos experiencias educativas llevadas a cabo por Wikimedia Argentina durante el 2020, que me permiten particularizar mi análisis en el estudio de caso propuesto. Estas experiencias han sido seleccionadas porque corresponden a los dos primeros proyectos pedagógicos que el Programa de Educación y Derechos Humanos resuelve llevar adelante durante marzo y septiembre del año 2020, destinados exclusivamente a formar al profesorado en contexto de confinamiento (Reporte de Impacto Wikimedia Argentina, 2019-2020). Las experiencias seleccionadas para el análisis son:

- Experiencia 1: Serie de webinars Educación y Creatividad en Tiempos de #Coronavirus, organizado desde el 27 de marzo al 29 de mayo del 2020 junto a la Universidad Nacional de Quilmes (Universidad Nacional de Quilmes, 2020).
- Experiencia 2: Curso virtual para docentes de educación media de todo el país y de la región #Wikipuentes, implementado junto a la UNLP. Organizados en el 1er y 2do cuatrimestre del 2020 (Outreach Wikimedia Argentina, 2021).

En la Tabla 1 se presenta cómo se ha organizado la investigación a partir de siete variables específicas que dialogan entre sí, teniendo especialmente en cuenta el tipo de experiencia implementada, la fase temporal de la pandemia y el confinamiento y las características pedagógicas de cada proyecto, y generando un análisis que permita abordar de forma integral un proceso que buscó, por un lado, escuchar las demandas y necesidades de la comunidad educativa, y por el otro, generar experiencias de trabajo que fortalezcan principalmente a la comunidad de educadores en Argentina y puedan implementar puentes de trabajo entre las pedagogías escolares, los proyectos Wikimedia y la cultura libre (Wikimedia Argentina, 2021).

Tabla 1. Estrategia de investigación para el estudio de caso.

Estudio de caso: Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina (WMAR)						
Experiencia	Contexto de la problemática	Institución aliada	Fase de la Pandemia	Modalidad	Perfil de los beneficiarios	Cantidad de participantes
1. Serie de webinarios Educación y Creatividad en Tiempos de #Coronavirus	Contexto de cuarentena obligatoria, situación de desconcierto a nivel general en el ámbito educativo nacional. Desde WMAR se articuló con organizaciones e instituciones educativas nacionales que permitan generar propuestas que contemplen ofrecer herramientas para docentes, formar en la virtualidad y contener las dudas y miedos que la situación general estaba presentando.	Universidad Nacional de Quilmes Virtual	Se realizó entre el 27 de marzo y el 1 de junio del 2020 en la primera y segunda fase del Aislamiento obligatorio.	La modalidad fue virtual a través de zoom, en salas con más de 500 docentes conectados en simultáneo, posteriormente retransmitido por los canales de YouTube de Wikimedia Argentina y la Universidad Nacional de Quilmes.	Docentes de escuelas secundarias, primarias y de educación inicial. Docentes e investigadores universitarios. Estudiantes en formación de carreras afines a educación, pedagogías y humanidades. Directivos escolares. Trabajadores/as del estado. Especialmente del ámbito educativo. Trabajadores/as de organizaciones de la sociedad civil.	5255 participantes de forma continuada de Argentina, Chile, Uruguay, Colombia, Ecuador, México, EEUU, España, Italia.
2. Curso virtual para docentes de educación media de todo el país y de la región #Wikipuentes	WMAR todos los años desde el 2014 desarrolla el curso virtual #Wikipuentes Es el sello institucional del programa de Educación del capítulo local. Para el 2020 fue la principal propuesta formativa en torno a Wikipedia que pudo sostenerse. Se ajustó para acompañar a la comunidad docente en los tiempos y dinámicas propias de la pandemia.	Universidad Nacional de La Plata	Este curso virtual se desarrolló en dos momentos durante el 2020. El 1ro fue en abril-julio 2020, transitando el país la Fase 1 y 2 según la localidad. El 2do fue durante agosto-septiembre de 2020. La gran mayoría del país estaba en fase 2, regiones específicas	El curso se organizó en el campus virtual de Wikimedia Argentina, con encuentros sincrónicos y asincrónicos, dividido por comisiones de trabajo en foros.	Docentes de escuelas medias y nivel universitario. Docente en formación.	293 docentes a nivel nacional (Argentina).

			de la Patagonia Argentina en fase 3 bajo Distanciamiento Obligatorio.			
--	--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

6.4. Enfoque biográfico-narrativo

Para llevar adelante el análisis de la información recolectada se ha implementado el enfoque biográfico-narrativo (Bertaux, 2005). La propuesta investigativa que se desarrolla en la presente tesis posiciona al sujeto investigador y a las personas que aportan en el proceso de análisis en una relación directa y constante que se determinó en el marco de vivir las experiencias de análisis atravesadas por la pandemia de covid-19. La dimensión relacional, el contexto en el que se inscribe, y las tramas que construyen los sentidos de cada una de las experiencias identificadas, son claves para abordar el desarrollo de estas, las interacciones, los hechos específicos, las decisiones tomadas y las acciones puestas en marcha. Estas experiencias fueron abordadas a través de los relatos de las personas que participaron, y especialmente a través del relato de la investigadora que participó de forma activa en cada una de las decisiones tomadas a lo largo del contexto analizado.

El valor de los relatos y las vivencias que se comparten son eslabones claves para narrar y analizar el estudio de caso propuesto (Bertaux, 1999). Es en ese sentido que consideramos el enfoque biográfico narrativo como método que permite adentrarse en la experiencia vivida, recuperando las diferentes voces que fueron teniendo lugar a medida que las experiencias investigadas se desarrollaban (Conelly y Clandinin, 1995). Los relatos de vida, el por qué del momento y el lugar que ocupan las personas que son partícipes del objeto de estudio investigado —incluida la investigadora misma— son centrales para el desarrollo de la investigación desde el método biográfico-narrativo, abordando las diferentes dimensiones espacio-temporales y las diversas voces que son parte de las experiencias (Goodson, 2004; Sancho, 2014; González y Ochoa, 2014).

El proceso analizado se encuentra atravesado por la realidad social que el mundo estaba transitando en dicho contexto, como así también por las realidades locales e individuales de las personas que llevaron adelante y sostuvieron las experiencias analizadas en el marco del estudio de caso. Es en este sentido, el enfoque biográfico-narrativo nos permite destacar, entrelazar y transversalizar estas realidades desde las perspectivas y vivencias personales, en constante diálogo con la realidad social en la que se inscriben los sujetos (Hernández, et al., 2011; Bassi, 2014).

La investigación se inscribe en un contexto social determinado por los primeros efectos que la pandemia ejerció en las poblaciones en sus diferentes territorios. A su vez, las experiencias analizadas se desarrollan en las realidades vividas por actores sociales específicos vinculados

directamente con los efectos de la pandemia en materia educativa: el profesorado, los expertos en la temática de tecnologías educativas, los funcionarios públicos vinculados a la ejecución de políticas públicas en emergencia, trabajadores de Wikimedia Argentina, etc. La dimensión política en la que se inscriben las experiencias, las decisiones educativas en materia de inclusión digital y las demandas del profesorado en el contexto en el que desarrollan las experiencias de análisis, también constituyen a los relatos y las vivencias que emergen en su desarrollo y, que, a su vez, permiten destacar el sentido social y político del estudio de caso a través de la implementación del enfoque biográfico-narrativo (Rivas, 2014).

El abordaje del análisis a partir del uso del enfoque biográfico-narrativo también permite situar a los sujetos que son parte del proceso investigativo en un lugar central, no solo en la perspectiva del informante clave, sino desde el valor y compromiso ético y político que esas personas tienen con las experiencias analizadas (Clandinin, et al, 2007). Esta investigación se inscribe en el reconocimiento del valor que estos sujetos tuvieron en el desarrollo y sostenimiento de las experiencias. Reconocimiento que no solo se encuentra vinculado con su acción específica en el marco del estudio de caso analizado, sino por sus recorridos y trayectorias personales que son también constitutivas de sus posicionamientos y acciones en relación con el rol y lugar que ocuparon en las experiencias propuestas (Duschatsky, 2017). Las voces de los sujetos entrevistados también significaron voces claves a lo largo del desarrollo de las experiencias, y también se constituyeron en actores claves para el análisis de estas (Portelli, 1991).

El enfoque propuesto nos permite destacar el vínculo relacional entre los sujetos y los proyectos implementados, lo que dio sentido y pertenencia a las experiencias. Nos permite, también, contextualizar en la teoría existente los procesos de escucha que se activan en el momento de abordar analíticamente experiencias sociales atravesadas por las emergencias, y destacar las vivencias a través del relato de los sujetos (Bertaux, 2005).

Por lo recién expuesto, las entrevistas activas constituyen el instrumento principal en la narrativa desarrollada en la presente tesis (Fardella, 2013). A su vez, son complementadas por la vivencia de las experiencias que atravesó la investigadora, que conformaron también eslabones claves en las relaciones que atraviesan el vínculo de la entrevistadora con los sujetos entrevistados/as y las experiencias vividas. Una característica que atraviesa este proceso investigativo es que la entrevistadora comparte relaciones laborales, relaciones profesionales y relaciones de índole personal con los sujetos entrevistados. Unas relaciones que se transformaron debido a los procesos vividos en el marco de las experiencias seleccionadas. La dinámica en la que se desarrollaron las entrevistas parte de pensarlas como instrumentos que nos posibiliten profundizar en las vivencias de los sujetos, estableciendo preguntas flexibles para guiar el diálogo, dejando espacios para que

los relatos de las vivencias fluyan y que las personas entrevistadas se sientan cómodas al momento de compartir sus reflexiones (Jovchelovitch y Bauer, 2008).

6.5. Instrumentos de recolección de información

Como plantea Stake (1999), el proceso de recolección de información empezó antes de dedicarnos plenamente al estudio y de establecer específicamente el problema de investigación y los objetivos generales. En este caso, un gran volumen de datos pertenece a procesos de análisis, registros institucionales e informe realizados desde el programa de Educación durante todo el primer año de la pandemia. Gran parte del corpus de análisis son registros audiovisuales y escritos que se generaron durante el desarrollo de los proyectos, al mismo tiempo que la incertidumbre y las prácticas se iban adaptando sobre la marcha a los avatares de la pandemia en Argentina. Por este motivo, muchos de los testimonios y registros multimedia que se han utilizado para el análisis, como así también la constante acción de observación participante, representan los primeros contactos de la investigadora con el caso a analizar.

6.5.1. Observación participante

Según Quintana Peña (2006), la observación participante se posiciona como la técnica que realiza su tarea desde "dentro" de la realidad y la cotidianeidad de los lugares y espacios que se propone analizar.

En relación a esta investigación, y situada en un posicionamiento hermenéutico, la observación participante se puso en práctica desde mucho antes de identificar el problema de investigación que conduce esta propuesta investigativa. La observación participante, vinculada en un inicio a mi rol como trabajadora de Wikimedia Argentina, me permitió identificar las primeras motivaciones en el futuro campo de estudio que estuvo vinculado con pensar Wikipedia desde una perspectiva pedagógica y situada en la realidad de la comunidad docente de Argentina. Fue una observación participante que, adentrado el proceso, permitió ajustar su análisis y complementarlo con técnicas investigativas producto del trabajo de campo.

En contexto de pandemia, fue gracias a este instrumento que como investigadora logré identificar y adaptar mi objeto de estudio, ya que la observación participante siempre estuvo activa en mi trabajo de campo, incluso en los momentos donde fue muy evidente la necesidad de ajustar la presente investigación. Problematizar el campo de estudio, responde de forma constante a un proceso progresivo de delimitación y elaboración, que depende, en gran medida, del conocimiento

y del vínculo que la investigadora va generando con las realidades que conforman su propuesta de análisis. Para sostener el proceso de observación participante y el diálogo continuo con el campo, que en mi caso implica el trabajo con el objeto de estudio (vínculo profesional e investigativo), tuve en cuenta los aspectos presentados por Alberto Quintana Peña (2006) que permiten sostener y profundizar las técnicas de observación participante en pos de su validación y cruce con la información recolectada. En este sentido, el escenario en el cual se realizaron las observaciones corresponde a los webinarios de la primera experiencia analizada de la presente tesis doctoral. La entrada al escenario fue definida, en primer lugar, por el rol que yo ocupaba en el desarrollo de los webinarios. En este punto, me encontraba como moderadora y coordinadora de los encuentros virtuales realizados, que tuvieron su transmisión en vivo vía la plataforma de Zoom.

A partir de lo expuesto, para el desarrollo de la investigación fueron retomados postulados de la etnografía virtual (Hine, 2004), que me permitieron abordar el análisis en los múltiples escenarios virtuales en los que fueron desarrolladas las experiencias analizadas en la presente tesis doctoral, teniendo en cuenta las implicaciones de los medios digitales en la organización y sostenimiento de las estrategias pedagógicas implementadas en el contexto de emergencia sanitaria (Miño, et al., 2019). Los registros llevados adelante durante de los encuentros fueron realizados a partir de las notas de campo en las que incluí —encuentro a encuentro virtual — la descripción del entorno, las conversaciones que sucedían vía chat, acciones, conductas y principalmente sentimientos compartidos por los y las participantes en el transcurso de los encuentros.

En la Tabla 2 especifico cómo se organizó la observación participante, cuál fue el periodo observado y cómo se llevó adelante el registro. A su vez hago alusión al escenario virtual que conformó el campo de observación, este fue analizado una primera vez durante las transmisiones sincrónicas ocurridas entre marzo y junio del año 2020, y observados nuevamente en mayo del año 2022, a partir de los registros audiovisuales de cada encuentro que quedaron disponibles y públicos en el canal de Youtube de Wikimedia Argentina³⁰.

Tabla 2. Observación participante de la Experiencia 1.

Escenario	Periodo	Tipo de registro
Transmisiones en vivo vía Zoom de los 23 webinarios.	25 de marzo del 2020 al 29 de mayo del 2020, los webinarios eran transmitidos a las 11 am hora argentina.	Notas de campo disponibles en el Anexo 3, Tabla 3.

³⁰ Se puede acceder a la serie de webinarios que se encuentra disponible en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=gs2FZMGmW_0&list=PLFKNtUouDuswcf7RKmEJpt5O9ByFWMg81

Registros audiovisuales de los webinarios disponibles en el canal de Youtube de Wikimedia Argentina.	Análisis de los vídeos realizados durante el mes de mayo del 2022.	Notas transcritas de los videos Anexo 3, Tabla 4.
--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

6.5.2. Entrevistas

El diseño de la presente investigación tiene como recurso técnico fundamental la conversación (Valles, 1999). La conversación fue planteada en el marco de una entrevista activa en la que se buscó generar el espacio para reconstruir y compartir los relatos y experiencias vividas (Fardella, 2013)). Las entrevistas realizadas recuperan las voces de wikipedistas, profesorado, trabajadores y trabajadoras de Wikimedia Argentina y especialistas en educación y tecnologías digitales en un contexto tan específico y determinante para la sociedad como fue la pandemia de covid-19.

Las entrevistas, en tanto interacción humana, se conforman a partir de tres elementos que le dan forma y construyen el entorno del diálogo: las personas, la situación y las formas de interacción (Valles, 1999). En el caso de las entrevistas activas, estas son planteadas como entrevistas basadas en un guion flexible, previo conocimiento del recorrido y la trayectoria de la persona a entrevistar (Denzin, 2001). El guion de entrevista tuvo en cuenta el rol, el perfil y el lugar que ocupó el/la entrevistado/a en el proceso investigado. Las preguntas buscaron abrir el espacio de diálogo en articulación con los objetivos generales y específicos planteados en la propuesta investigativa.

En este proceso de definición del tipo de entrevistas desarrolladas es importante especificar el tiempo y espacio en dónde fueron realizadas. En este caso, las entrevistas se realizaron en formato virtual, ya que, debido al contexto de pandemia, ajustamos la dinámica a las medidas preventivas y de cuidados dictadas por el Decreto Nacional.

En este sentido, en el diseño del proceso comunicativo, las entrevistas y las personas entrevistadas fueron definidas con anterioridad y fueron contactadas con un plazo previo para coordinar y organizar su agenda y disponibilidad para el desarrollo de esta. A su vez, las preguntas a desarrollar fueron compartidas previamente con la persona entrevistada, pues la profundidad de la conversación requería una puesta en común previa. En el momento de realizarse las entrevistas, las personas que participaron dieron su aval para que sean identificadas con nombre y apellido, y para que la información producto de la conversación pudiese ser utilizada en el análisis desarrollado en la tesis doctoral. Desde el inicio se planteó un espacio que se basó en la confianza, compromiso y reconocimiento del valor del relato en la narrativa de las experiencias (Jovchelovitch y Bauer, 2008).

En la Tabla 3 que compartimos a continuación, se especifica el detalle de las entrevistas realizadas. Las personas entrevistadas fueron seleccionadas teniendo en cuenta, por un lado, el rol que ocuparon en el desarrollo de los proyectos pedagógicos que conforman la Experiencia 1 y Experiencia 2 que analizamos en la presente tesis doctoral. Por el otro lado, también se consideró en la selección de las personas a entrevistar, la importancia de recuperar testimonios de expertos, expertas, referentes del movimiento Wikimedia y docentes que acompañaron el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina desde sus inicios. En el trabajo de campo realizado, sus testimonios resultaron necesarios para la reconstrucción e historización del programa.

Tabla 3. Entrevistas realizadas.

Entrevista	Rol	Fecha, lugar de entrevista y duración.	Guion de la Entrevista
Anna Torres Adell	Directora Ejecutiva de Wikimedia Argentina, acompañó la implementación de la Experiencia 1 y 2.	5/05/2022 16 pm, entrevista realizada vía Zoom. Duración: 1:04:51.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 1.
Florencia Guastavino	Asistente de Proyectos Educativos en Wikimedia Argentina, acompañó la implementación de la Experiencia 1 y 2.	6/05/2022 19 pm, entrevista realizada vía Zoom Duración: 41:12.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 8.
Galileo Vidoni	Vicepresidente de la comisión directiva de Wikimedia Argentina durante el año 2020, supervisó la implementación del programa anual de la organización. Editor y bibliotecario en Wikipedia en español desde el año 2006.	25/09/2021 18 pm, entrevista realizada vía Zoom. Duración: 44:51.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 5.
Miriam Latorre	Tutora del curso virtual Wikipuentes que es analizado en la Experiencia 2.	22/10/2021 8 am, entrevista realizada vía Zoom. Duración: 1:02:31.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 3.
Victoria Carrizo	Tutora del curso virtual Wikipuentes que es analizado en la Experiencia 2.	22/03/2022 11 am, entrevista realizada vía Zoom. Duración: 30:54.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 7.
Mauro Travieso	Tutor del curso virtual Wikipuentes que es analizado en la Experiencia 2.	22/03/2022 10 am, entrevista realizada vía Zoom. Duración: 30:43.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 4.
María Teresa Lugo	Coordinó la serie de webinars analizada en la Experiencia 1, por parte de la Universidad Nacional de Quilmes Virtual.	1/12/2021 10 am, entrevista realizada vía Zoom. Duración: 54:50.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 10.
Walter Campi	Coordinó la serie de webinars analizada en la Experiencia 1, por parte de la Universidad Nacional de Quilmes Virtual.	4/04/2022 14 pm, entrevista realizada vía Zoom. Duración: 30:15.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 12.
Denise Pari	Coordinó la serie de webinars analizada en la Experiencia 1, por parte de la Universidad Nacional de Quilmes Virtual.	4/04/2022 15 pm, entrevista realizada vía zoom. Duración 32:50.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 11.
Florencia Loiacono	Acompañó el desarrollo de la serie de webinars analizada en la Experiencia 1, por parte de la Universidad Nacional de Quilmes Virtual.	12/12/2021 15 pm, entrevista realizada vía Zoom. Duración 32:16.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 13.

Mariana Maggio	Docente y experta en educación y tecnologías educativas que participó como disertante en la serie de webinarios analizadas en la Experiencia 1.	2/09/2021 12 pm, entrevista realizada vía Zoom. Duración 1:00:12.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 9.
Mercedes Martín	Docente y experta en educación y tecnologías educativas que acompañó el desarrollo del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina desde sus inicios.	21/10/2021 10:30 am, entrevista realizada vía Zoom. Duración 1:07:41.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 6.
Marien Béguelin	Docente, Investigadora y Wikipedista que participó como cursante del curso virtual Wikipuentes analizado en la Experiencia 2.	9/2/2022 16 pm, entrevista realizada vía Zoom. Duración 30:19.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 14.
Patricio Lorente	Investigador, Docente, Wikipedista, presidente de la Fundación Wikimedia 2015-2016. Participó del curso virtual analizado en la Experiencia 2.	13/10/2021 15 pm, entrevista realizada vía Zoom. Duración 58:40.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 17.
Cecilia Sagol	Experta en educación y tecnologías educativas, docente, acompañó el desarrollo del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina desde sus inicios.	20/09/2021 15 pm. entrevista realizada vía Zoom. Duración 1:08:50.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 18.
Agata Peskins	Docente, investigadora, participó de proyectos educativos en la Universidad implementando Wikipedia, realizó el curso virtual Wikipuentes en sus inicios.	31/03/2022 16 pm, entrevista realizada vía Zoom. Duración: 37:42.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 15.
Fernando Archuby	Docente, investigador, Wikipedista, realizó el curso virtual Wikipuentes en sus inicios.	9/2/2022 15 pm, entrevista realizada vía Zoom. Duración 30:48.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 2.
Manuel Becerra	Docente, participó como disertante de la serie de webinarios analizados en la Experiencia 1.	18/10/2021 15 pm, entrevista realizada vía Zoom. Duración: 1:06:42.	Anexo 7, guion y transcripción de entrevista 16.

Fuente: Elaboración propia.

6.5.3. Análisis documental

Retomando a Quintana Peña (2006) el análisis de documentación secundaria constituye un punto clave en el proceso investigativo, como también un instrumento recurrente en el desarrollo de la investigación. En la presente tesis doctoral se analizaron los registros institucionales e informes generados por el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina y la Fundación Wikimedia: (1) análisis documental de informes por proyectos publicados en outreach³¹ durante el 2020 (2) análisis documental de los reportes y comunicaciones oficiales publicadas por la Fundación Wikimedia durante el 2020 en respuesta al covid-19 (3) análisis documental de planificación anual, reportes de progreso y de impacto de Wikimedia Argentina durante el 2020.

A su vez, se han analizado los registros generados como producto de las actividades sincrónicas y asincrónicas llevadas a cabo en las diferentes experiencias analizadas: (1) chats de los webinarios (2) intervenciones realizadas en los foros del campus virtual (3) resultados de las encuestas de satisfacción y evaluación al cierre de las dos experiencias seleccionadas, realizadas por el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina.

En este proceso también, fue analizada documentación vinculada a la normativa de carácter nacional en lo que respecta a las medidas sanitarias durante la pandemia y las decisiones vinculadas especialmente con el desarrollo del ciclo lectivo y los cambios en el sistema educativo con la finalidad de garantizar el derecho a la educación: (1) análisis documental de los Decretos Nacionales 260/2020 Disposiciones Nacionales Coronavirus y 297/2020 Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio³² (2) análisis documental de la Resolución N° 108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación³³ (3) análisis documental de informe generado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación (SEIE, 2020).

³¹ Sitios web de la comunidad Wikimedia para los proyectos de la Fundación Wikimedia y proyectos vinculados con la coordinación y planificación de propuestas anuales llevadas adelante por los capítulos y grupos de usuarios sobre educación, patrimonio cultural y actividades de la comunidad Wikimedia. Pueden consultarse respectivamente en: https://meta.wikimedia.org/wiki/Main_Page/es y https://outreach.wikimedia.org/wiki/Main_Page.

³² Decreto Nacional de Urgencia 2060/2020 y Decreto Nacional de Urgencia 297/2020 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Puede consultarse normativa completa aquí: DNU 260/2020 <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423/texto> y DNU 297/2020 <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423/texto>

³³ Resolución del Ministerio de Educación de la Nación Resolución 108/2020 Protocolos de actuación en el contexto de emergencia sanitaria. Puede consultarse texto completo aquí: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

6.5.4. Relación entre experiencias e instrumentos

En las Tablas 4, 5, 6, 7 presento las fuentes primarias y secundarias utilizadas en cada experiencia analizada. En cada tabla se explicita el tipo de fuente y los instrumentos utilizados para llevar adelante el análisis de la información recolectada.

Tabla 4. Experiencia 1. Fuentes primarias de recolección de la información.

Experiencia	Fuente primaria de información	Instrumentos de análisis
Experiencia 1: Seminarios web Educación y Creatividad en Tiempos de #Coronavirus.	<ul style="list-style-type: none"> -Observación participante en la serie de seminarios web. - Entrevistas en formato virtual a especialistas y trabajadores de Wikimedia Argentina que coordinaron y participaron en los seminarios. 	<ul style="list-style-type: none"> -Notas de campo realizadas en el marco de la observación. -9 entrevistas a responsables del seminario web, expertos disertantes, docentes participantes, trabajadores/as de Wikimedia Argentina: Anna Torres Adell, Florencia Guastavino, María Teresa Lugo, Walter Campi, Denise Pari, Florencia Loiacono, Mariana Maggio Manuel Becerra Cecilia Sagol

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Experiencia 1. Fuentes secundarias de recolección de la información.

Experiencia	Fuentes secundarias de información	Instrumentos de recolección
Experiencia 1: Seminarios web Educación y Creatividad en Tiempos de #Coronavirus.	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis de los registros audiovisuales de los encuentros sincrónicos. - Análisis de los <i>chats</i> de cada webinar. -Análisis de los testimonios de los y las docentes en las encuestas de cierre del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> -23 videos sincrónicos. -683 intervenciones de profesores y profesoras recolectadas de los 23 chats. -270 testimonios de docentes producto de las encuestas de evaluación de cierre del proyecto.

	<p>-Análisis de informes anuales, de progreso y de impacto presentados por Wikimedia Argentina en el año 2020.</p> <p>-Análisis de documentación vinculada a la normativa nacional en contexto de emergencia sanitaria.</p>	
--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Experiencia 2. Fuentes primarias de recolección de la información.

Experiencia	Fuente primaria de información	Instrumentos de recolección
Experiencia 2: Curso virtual para docentes de educación media de todo el país y de la región Wikipuentes.	<p>-Análisis del campus virtual de Wikimedia Argentina.</p> <p>-Entrevistas individuales a trabajadores del capítulo Wikimedia Argentina, tutores del curso virtual y docentes participantes para el desarrollo del curso desde sus inicios.</p>	<p>-109 intervenciones de docentes en foros de apertura y cierre de los 2 cursos virtuales Wikipuentes durante el 2020.</p> <p>-10 entrevistas a tutores virtuales, trabajadores de Wikimedia Argentina, docentes participantes del curso virtual, y especialistas en la temática:</p> <p>Anna Torres Adell Florencia Guastavino Miriam Latorre Victoria Carrizo Mauro Travieso Marien Béguelin Fernando Archuby Agata Peskins Patricio Lorente Mercedes Martín</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Experiencia 2. Fuentes secundarias de recolección de la información.

Experiencia	Fuente secundaria de información	Instrumentos de recolección

<p>Experiencia 2: Curso virtual para docentes de educación media de todo el país y de la región Wikipuentes.</p>	<p>-Análisis de encuestas (Google Forms) realizadas al finalizarlos cursos virtuales del año 2020.</p> <p>-Análisis de informes anuales, de progreso y de impacto presentados por Wikimedia Argentina en el año 2020</p> <p>-Análisis de documentación vinculada a la normativa nacional en contexto de emergencia sanitaria.</p>	<p>-120 testimonios de docentes producto de las encuestas de evaluación de cierre del curso virtual del 2020.</p>
---	---	---

Fuente: Elaboración propia.

6.5.6. Fuentes de información

En la Tabla 8 se presentan las fuentes de información utilizadas para el desarrollo de la investigación y el volumen de estas.

Tabla 8. Fuentes de información y volumen.

Fuente de información	Volumen
Observación participante webinarios sincrónicos	23
Análisis de los registros audiovisuales de los webinarios	23
Encuestas	18
Análisis de intervenciones en chats	683
Análisis de testimonios en encuestas de satisfacción	390
Análisis de planificación anual, informes de progreso y de impacto producidos por Wikimedia Argentina 2020.	3
Análisis documental de informe por proyecto publicado en outreach por Wikimedia Argentina 2020.	2
Análisis de reportes y comunicaciones oficiales de la Fundación Wikimedia en respuesta al covid-19 en el 2020.	4
Análisis de foros del campus virtual	109
Análisis de normativa nacional	4

Fuente: Elaboración propia.

6.6. Codificación de la información

En el siguiente apartado presentaré la codificación llevada a cabo en el análisis de la información que arrojan los diferentes instrumentos utilizados. Cada instrumento cuenta con un código-número y su respectiva descripción que nos permitirá su posterior identificación al ser citados en los próximos capítulos de análisis de resultados.

Tabla 9. Codificación de entrevistas.

Entrevista	Descripción
Entrevista 1	Anna Torres Adell, directora ejecutiva de Wikimedia Argentina desde el año 2014, Licenciada en Ciencias Políticas y Máster en Cooperación Internacional.
Entrevista 2	Fernando Archuby, Biólogo, Doctor en Ciencias Naturales, Docente universitario en la Universidad Nacional de Río Negro. Realizó Wikipuentes en el año 2016, implementó diversos proyectos educativos utilizando Wikipedia en la Educación Superior.
Entrevista 3	Miriam Latorre, Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista en Tecnologías Educativas, Diseñadora de contenidos del Curso Virtual Wikipuentes en el año 2014, tutora del curso entre el 2014 y el 2022.
Entrevista 4	Mauro Travieso, Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialista en Tecnologías Educativas, Docente universitario. Cursó Wikipuentes en el año 2014, tutor del curso entre el 2015 y el 2022.
Entrevista 5	Galileo Vidoni, Licenciado en Ciencias Políticas, presidente de la Comisión Directiva de Wikimedia Argentina durante los años 2012-2017, Vicepresidente entre los años 2017-2021, y editor y bibliotecario de la Wikipedia en Español desde el año 2006.
Entrevista 6	Mercedes Martín, Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista en tecnologías educativas, Docente universitaria e investigadora en la Universidad Nacional de La Plata. Acompañó y realizó proyectos junto a Wikimedia Argentina sobre el uso de Wikipedia en la universidad.
Entrevista 7	Victoria Carrizo, Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social. Docente universitaria, tutora del curso virtual Wikipuentes entre el 2016 y 2022.
Entrevista 8	Florencia Guastavino, Profesora de Antropología, Docente universitaria y secundaria, Asistente de Proyectos Educativos en Wikimedia Argentina, Coordinadora del Curso Virtual Wikipuentes entre el año 2018 y 2022.
Entrevista 9	Mariana Maggio, Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista y Magíster en Didáctica y Doctora en Educación, directora de la Maestría y Carrera de Especialización en Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Experta invitada al ciclo de webinarios narrado en el capítulo 8 de la presente tesis.
Entrevista 10	María Teresa Lugo, Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista en Políticas TIC en América Latina y el Caribe, Magíster en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Directora del Centro en Políticas Públicas en Educación, Comunicación y Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes, coordinadora del ciclo de webinarios “Educación y Creatividad en tiempos de Coronavirus”.
Entrevista 11	Denise Pari, Licenciada en Informática Educativa, Co directora de la Unidad Ejecutora de la Universidad Nacional de Quilmes Virtual, Docente universitaria y escuela

	secundarias de educación técnica. Coordinadora del ciclo de webinarios “Educación y Creatividad en tiempos de Coronavirus”.
Entrevista 12	Walter Campi, Licenciado en Educación; Maestro de Artes Visuales; Profesor de Artes Plásticas y Especialista en Informática Educativa, Doctor en Formación del Profesorado y TIC en Educación; Máster en Comunicación y Educación. Secretario de Educación Virtual Universidad Nacional de Quilmes. Coordinador del ciclo de webinarios “Educación y Creatividad en tiempos de Coronavirus”.
Entrevista 13	Florencia Loiacono, Licenciada en Ciencias de la Educación, Docente de Escuela Primaria en la Ciudad de Buenos Aires, Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías. Colaboró en la gestión de los webinarios “Educación y Creatividad en tiempos de Coronavirus” en representación de la Universidad Nacional de Quilmes Virtual.
Entrevista 14	Marien Béguelin, Licenciada en Antropología, Doctora e Investigadora científica de Conicet en la Universidad Nacional de La Plata. Docente universitaria, cursó Wikipuentes en la segunda edición del curso 2020 y lleva adelante actividades educativas con los proyectos Wikimedia desde el año 2016.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Codificación de las intervenciones en los chats de los webinarios “Educación y creatividad en tiempo de Coronavirus”.

Instrumento	Descripción
Intervenciones de 25 docentes en chats de los webinarios “Educación y creatividad en tiempo de Coronavirus”.	Intervenciones de docentes realizadas en los chats de los webinarios sincrónicos. Se pueden consultar las intervenciones citadas en el capítulo 8 en los registros realizados por la investigadora en Anexo 3, tabla 2 divididos por encuentro y experto/a invitado. También puede consultarse el Anexo 4 con las transcripciones de los chats descargados de cada encuentro realizado en zoom.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Codificación de las intervenciones en los foros del curso virtual Wikipuentes.

Instrumento	Descripción
Intervenciones de 12 docentes en foro del curso virtual Wikipuentes.	Intervenciones de docentes realizadas en los foros de inicio y cierre del curso virtual Wikipuentes en las dos ediciones realizadas en el primer y segundo cuatrimestre del 2020. Los foros de participación se encontraban divididos en tres comisiones a cargo de 1 tutor cada comisión. Las intervenciones en los foros fueron recogidas por la investigadora a partir de la etnografía virtual en el campus de Wikimedia

	Argentina en los cursos realizados durante el 2020, pueden consultarse en el Anexo 1, Tabla 8.
--	--

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Codificación de los resultados de las encuestas de satisfacción realizadas por Wikimedia Argentina al cierre de las dos experiencias objeto de investigación.

Instrumentos	Descripción
Testimonios de 9 docentes.	Testimonios docentes registrados de forma individual en la encuesta de satisfacción realizada al cierre del ciclo de webinarios por Wikimedia Argentina entre el 29 de mayo del 2020 y el 29 de junio del 2020. Estos testimonios fueron recogidos por la investigadora en el Anexo 3, Tabla 1.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Notas de campo utilizadas en el análisis de la Experiencia 1.

Instrumentos	Descripción
3 notas de campo utilizadas en el análisis de la Experiencia 1.	Notas de campo tomadas en el marco de las observaciones participantes realizadas en el desarrollo del ciclo de Webinarios Educación y Creatividad en tiempos de Coronavirus. Las notas de campo citadas están disponibles en el Anexo 3, Tabla 3.

Fuente: Elaboración propia.

6.7. Análisis de la información

En esta última sección del capítulo me propongo vincular los instrumentos y técnicas utilizadas para la recolección de la información con los objetivos generales y específicos definidos para el desarrollo de la propuesta investigativa. Se presentará una estructura de análisis teniendo en cuenta las evidencias recolectadas y los instrumentos implementados para dar respuesta a los objetivos generales y específicos de la investigación que nos ocupa.

Se presenta el proceso desarrollado que puso en dialogo la narración de la experiencia vivenciada por la investigadora y las evidencias que resultaron del proceso de trabajo de campo realizado.

Estos dos momentos dialógicos del trabajo investigativo son la base para estructurar una narración biográfica del estudio de caso. Este proceso permitió establecer las relaciones teóricas e interpretativas a partir de recuperar las vivencias de la investigadora y cruzarlas con los testimonios de las personas que fueron parte del proceso abordado. Con el fin de construir un relato en el que puedan evidenciarse las relaciones inmersas en una realidad determinada.

Este trabajo interpretativo permitió integrar las diferentes vivencias que fueron recuperadas en las entrevistas biográficas, pudiendo identificar el rol cumplido por cada sujeto entrevistado en el desarrollo de las experiencias. También se realizó el cruce entre los datos recolectados a partir de las entrevistas biográficas llevadas adelante y el trabajo con fuentes secundarias producidas por Wikimedia Argentina durante el contexto en el que se ha desarrollado la investigación. Estas son identificadas como informes parciales (de progreso) y finales (de impacto) publicados por la organización a nivel local, como así también con el análisis encuestas de satisfacción y evaluación realizadas al cierre de cada experiencia durante el 2020. A su vez, las evidencias recolectadas se encuentran reforzadas y son interrelacionadas con los registros audiovisuales de los webinarios analizados en la experiencia 1 y sus respectivos chats, como así también con los resultados de la etnografía virtual realizada en el campus de Wikimedia Argentina correspondiente al análisis de la experiencia 2. Por último, en el mismo proceso de recolección se dieron instancias interpretativas llevadas adelante por la investigadora que fueron integradas para vincular sus vivencias como coordinadora del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, recuperamos en la Tabla 14 los objetivos planteados, y en la Tabla 15 identificamos cómo fueron analizados los objetivos en relación con las fuentes de información. Esto permitió sostener el proceso de comparación entre los datos recolectados para el análisis del estudio de caso propuesto y las respectivas experiencias, que constituyen la base del trabajo interpretativo teniendo en cuenta las evidencias provenientes de las fuentes de información, el marco teórico de la tesis y la narración biográfica de la investigadora. En los capítulos 7, 8 y 9 de la presente tesis se ha llevado a cabo un proceso narrativo en el que se ha puesto en diálogo y se ha contextualizado la reconstrucción del caso de estudio, las respectivas experiencias a profundizar y las discusiones teóricas que atraviesan el trabajo investigativo.

Tabla 14. Objetivos generales y específicos.

Objetivos generales (O.G)	
1.- Explorar y analizar los principales desafíos que el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina enfrentó en la ejecución de los proyectos pedagógicos desarrollados durante el primer año de la pandemia de covid-19.	
2.- Explorar y analizar cómo la pandemia de covid-19 transformó las estrategias pedagógicas implementadas por el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina durante el año 2020.	
Objetivos Específicos (OE)	
Nº	Objetivo Específico
1	Identificar y analizar los principales proyectos educativos desarrollados por Wikimedia Argentina como reacción y adaptación de su programa al contexto de la pandemia de covid-19.
2	Indagar a través del análisis de las experiencias educativas desarrolladas por Wikimedia Argentina los miedos y desafíos que los docentes compartieron durante el primer año de la pandemia.
3	Revelar la percepción que los docentes tenían sobre el uso de tecnologías digitales como herramientas pedagógicas al comienzo del aislamiento obligatorio provocado por la pandemia del covid-19.
4	Analizar las valoraciones que hizo la comunidad docente sobre la ejecución de los proyectos pedagógicos promovidas por Wikimedia Argentina.
5	Explorar las limitaciones, desafíos y retos atravesados por el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina en la implementación de sus proyectos pedagógicos durante el primer año de la pandemia de covid-19.
6	Identificar las principales transformaciones provocadas por el programa de Educación y Derechos Humanos para la implementación de los proyectos Wikimedia en las aulas llevadas a cabo durante el primer año de la pandemia.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15. Fuentes de información (primarias y secundarias) de referencia para la consecución de objetivos específicos.

Fuente de información	Objetivos Específicos	Reconstrucción del caso de estudio y experiencias
Observación participante y análisis de registros audiovisuales de los webinarios	1-2-3-4-5-6	Reconstrucción del caso de estudio Experiencia 1 y 2.

Entrevistas a docentes y personas expertas que participaron los proyectos educativos desarrollados por Wikimedia Argentina (WMAR) en el 2020.	1-2-3-4	Reconstrucción del caso de estudio Experiencia 1 y 2.
Análisis documental de reportes de WMAR, informes por proyectos publicados en outreach.	1-2-3-4-5-6	Reconstrucción del caso de estudio Experiencia 1 y 2.
Análisis documental de testimonios, encuestas de evaluación y chats de los encuentros sincrónicos.	1-2-3-4-5	Experiencia 1.
Análisis de las intervenciones realizadas en los foros del campus virtual de Wikimedia Argentina.	1-2-3-4-5	Reconstrucción del caso de estudio Experiencia 2.
Entrevistas a trabajadores y trabajadoras de Wikimedia Argentina que hacen seguimiento de las consultas y usos sobre los proyectos Wikimedia.	4-5-6-7	Reconstrucción del caso de estudio Experiencia 1 y 2.
Análisis de encuestas de satisfacción y evaluación realizada a la comunidad docente que participó de los proyectos educativos implementados.	2-3-4-5-6	Reconstrucción del caso de estudio Experiencia 1 y 2.
Análisis documental de los reportes de progreso, de impacto y anuales de Wikimedia Argentina durante el 2020 y análisis documental de los reportes y comunicaciones oficiales realizados por la Fundación Wikimedia.	1-2-3-4-5-6	Reconstrucción del caso de estudio Experiencia 1 y 2.
Entrevistas a docentes y responsables de proyectos educativos que han liderado la realización de proyectos pedagógicos propuestos por WMAR.	1-2-3-4-5-6	Reconstrucción del caso de estudio Experiencia 1 y 2.
Análisis documental de normativa nacional vinculada al contexto de emergencia sanitaria.	1-2-3-4-5-6	Reconstrucción del caso de estudio Experiencia 1 y 2.

Fuente: Elaboración propia.

6.7.1. Dimensión ética de acceso a la información

En la escritura de la tesis doctoral se utilizaron fuentes primarias y secundarias para el análisis y la interpretación del estudio de caso propuesto, para el uso de estas fue necesario contar con el permiso de las personas que prestaron su testimonio y con el aval de Wikimedia Argentina para hacer uso de las fuentes primarias y secundarias utilizadas como instrumentos de análisis.

En el caso de las entrevistas codificadas en este capítulo, todas las personas identificadas concedieron su permiso explícito para su mención en su rol como expertos y expertas, como trabajadores y trabajadoras de Wikimedia Argentina, como Wikipedistas y como docentes que participaron de los proyectos pedagógicos llevados adelante por el Programa de Educación y

Derechos Humanos. Todas las personas entrevistadas tienen el conocimiento de que serán citadas sin anonimizar en la presente tesis, información que fue explicitada y confirmada por cada entrevistado y entrevistada en el momento de realizar la entrevista virtual.

A su vez, la investigadora cuenta con el permiso de Wikimedia Argentina para utilizar bajo formato anónimo los testimonios e intervenciones de las personas que participaron de ambas experiencias. Como corresponde para el caso de las encuestas de satisfacción y las intervenciones de participantes extraídas de los chats de los webinarios y de los foros del campus virtual que fueron utilizadas para el análisis e interpretación del trabajo de campo.

Cuarta Parte.

Relación con el campo y resultados

Capítulo 7. El caso del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina

En el presente capítulo, donde se da inicio al cuarto apartado de la tesis, se realizará la descripción, análisis e interpretación de la historia del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina desde sus inicios. Este proceso se abordará a partir del análisis documental de fuentes secundarias, la recuperación de las entrevistas realizadas a expertos y expertas, trabajadores y trabajadoras de Wikimedia Argentina y docentes que han participado de los proyectos que son parte del programa. También se tendrá en cuenta la experiencia de la investigadora como parte del proceso de análisis e interpretación del caso en cuestión.

A su vez, se presentarán las decisiones tomadas para su ejecución y se hará alusión al principal proyecto pedagógico desarrollado dentro del programa desde sus inicios, el curso virtual Wikipuentes y los proyectos pedagógicos que posteriormente surgieron para sostener las líneas de trabajo dentro del programa de Educación y Derechos Humanos entre el 2014 y el 2020.

En relación a lo expuesto, se identificarán y presentarán las decisiones institucionales tomadas por Wikimedia Argentina para sostener el programa en el contexto de la pandemia por covid-19 y se hará hincapié en las dos experiencias que representan las estrategias de reacción y adaptación implementadas por el programa para acompañar a la comunidad educativa en Argentina en contexto de confinamiento durante el primer año de la pandemia: (1) el ciclo de webinarios “Educación y creatividad en tiempos de coronavirus”; y (2) el curso virtual Wikipuentes “Puentes entre la cultura escolar, digital y libre”.

7.1. Reconstrucción del caso. Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina

Wikimedia Argentina es el capítulo de la organización Wikimedia en donde me desempeñé como coordinadora del Programa de Educación y Derechos Humanos desde el 1 de marzo del 2016. Mi experiencia como investigadora se encuentra completamente atravesada por el rol que ocupé en las instalaciones de esta organización en la Ciudad de Buenos Aires, en el centro simbólico y neurálgico de la ciudad: la Plaza de Mayo. Desde mis comienzos como coordinadora de programa en Wikimedia Argentina tuve la responsabilidad de diseñar e implementar proyectos pedagógicos que permitan generar propuestas educativas para el ámbito escolar y universitario en el país. Siempre fue un desafío como docente posicionarse como formadora para el uso de una herramienta como Wikipedia, que, de diferentes formas, sus usos pedagógicos han sido

tensionados tanto en las aulas de escuelas secundarias como en instituciones de Educación Superior.

Mi recorrido profesional y académico, previo a trabajar en Wikimedia Argentina, me permitió desde un inicio empatizar rápidamente con el profesorado, sujeto pedagógico directo de los proyectos que se llevaban adelante desde el programa. Las principales actividades en las que comencé a participar fueron el diseño e implementación de propuestas de formación docente sobre los potenciales usos de Wikipedia y los proyectos Wikimedia desde una perspectiva pedagógica. Esto me permitió formar, acompañar y dar seguimiento entre los años 2016 y 2020 a 11.288 docentes de toda Argentina, capacitar a 3.590 estudiantes de escuelas secundarias del país, dictar más de 295 talleres de formación presenciales para docentes y estudiantes de la región, coordinar 15 cursos virtuales a nivel nacional y regional sobre el uso de los proyectos Wikimedia como herramientas pedagógicas y liderar 6 proyectos de envergadura regional en Latinoamérica y el caribe vinculados a educación, derechos humanos y alfabetización digital (Reportes anuales de Wikimedia Argentina 2016-2020).

Cada una de las experiencias recorridas a lo largo de todos estos años me permitió generar herramientas a nivel profesional y personal que fueron potenciadas a través de los nuevos desafíos que como programa y como organización Wikimedia teníamos a nivel local. Cuando comencé mi experiencia laboral en Wikimedia Argentina, en la oficina solo éramos 3 trabajadoras fijas en relación de dependencia —directora ejecutiva, Coordinadora del Programa de Educación y Coordinadora del programa de GLAM³⁴— en todos los proyectos participamos estas tres personas, más el apoyo que recibimos de la comunidad voluntaria de Wikimedia Argentina y de su Comisión Directiva.

Wikimedia Argentina para la experiencia de la investigadora siempre fue un espacio de contención, de apoyo para generar nuevas propuestas y de acompañamiento para sostener lo que implicaba cada uno de los proyectos diseñados. En el rol de coordinadora aprendí a gestionar proyectos a nivel local, regional y global dentro del movimiento Wikimedia, a identificar las necesidades del contexto educativo y poder generar dinámicas de trabajo acorde a las necesidades de los territorios. A su vez, cada experiencia desarrollada siempre supuso el trabajo en formato de alianza, ya sea con instituciones educativas, organismos públicos, agencias internacionales o regionales y/o organizaciones de la sociedad civil. Los proyectos en los diferentes programas que conforman desde sus inicios Wikimedia Argentina se fueron ampliando al igual que los y las trabajadoras de la organización en el país. Esto también da cuenta del proceso interno de

³⁴ GLAM acrónimo de Galleries, Libraries, Archives and Museums.

crecimiento que vivió el capítulo a nivel local, lo que también implicó la rápida capacidad de respuesta para acompañar las transformaciones que se vivieron durante el primer año de la pandemia de covid-19 (Reporte Anual Wikimedia Argentina, 2019-2020).

A nivel legal, Wikimedia Argentina es la organización local que representa a la Fundación Wikimedia en todo el territorio argentino. Desde el año 2007, está conformada como organización de la sociedad civil y en el año 2010 es inscrita en la Inspección General de Justicia (IGJ) por Resolución N.º 964. Wikimedia Argentina, como capítulo local, cuenta con tres programas específicos que se especializan en la capacitación, implementación y desarrollo de actividades de sensibilización sobre los proyectos Wikimedia en la sociedad civil (Wikimedia Argentina, 2022).

Tal y como se presenta en el sitio web de la organización³⁵: el Programa de Educación y Derechos Humanos “diseña propuestas de difusión y creación colaborativa del conocimiento desde una perspectiva pedagógica y de derechos humanos. Tiene por objetivo promover los proyectos Wikimedia como herramientas educativas y de construcción de memoria en territorios digitales” (Wikimedia Argentina, 2022). El programa de Cultura y Conocimiento Abierto “articula con instituciones y organizaciones culturales en pos de democratizar y visibilizar la historia, la cultura y la ciencia de Argentina mediante la digitalización y preservación del acervo cultural local” (Wikimedia Argentina, 2022). Por último, el Programa de Cooperación e Inclusión se propone “trabajar con comunidades voluntarias, y organizaciones de la sociedad civil. Busca identificar brechas de contenido e incorporar una diversidad de voces y perspectivas que aseguren la inclusión y representatividad de todas las identidades de manera equitativa en los proyectos Wikimedia” (Wikimedia Argentina, 2022). En los próximos apartados abordaremos los proyectos educativos históricos que se propusieron desde el programa de Educación y Derechos Humanos, y haremos hincapié en el desarrollo y consolidación dentro del programa del curso virtual Wikipuentes.

7.2. Proyectos históricos del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina

El programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, desde sus inicios en el 2014, desarrolló experiencias de trabajo y proyectos con instituciones educativas a nivel local y regional que buscaban trabajar con los proyectos Wikimedia —especialmente Wikipedia— como herramientas pedagógicas. Desde sus comienzos y en concordancia con Patricio Lorente

³⁵ Sitio web de la organización Wikimedia Argentina: <https://wikimedia.org.ar/>

(2016), el programa tomó como principal *leitmotiv* el hecho de saber que Wikipedia era considerada un desafío para el profesorado en todos los niveles educativos, teniendo en cuenta el vínculo que el profesorado suele desarrollar con los proyectos Wikimedia, especialmente Wikipedia, en los ámbitos de educación media y superior.

Recuperando el análisis de Bucio, et al. (2018), desde el imaginario colectivo —especialmente docente— Wikipedia representaba desde sus comienzos un tabú, que todos conocían y sabían que existía, pero que no era considerado confiable, ni recomendable para pensarlo como propuesta pedagógica en una asignatura. Con esta premisa instalada a nivel educativo de no usar Wikipedia porque cualquiera puede escribirla, es de la que parte el programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, para comenzar a diseñar las propuestas pedagógicas y de formación docente que se implementaron desde el año 2014.

El principal objetivo que se tenía dentro del Programa de Educación y Derechos Humanos era sensibilizar y divulgar estrategias y enfoques para abordar el uso de los proyectos Wikimedia en las aulas (Reporte de Impacto Wikimedia Argentina, 2014). Las propuestas educativas a desarrollarse fueron implementadas desde principios del año 2014 entendiendo el vínculo entre Wikipedia y educación como un vínculo necesario para trabajar en el ámbito educativo argentino. En palabras de Anna Torres Adell en su entrevista:

Para nosotros fue muy natural tener un programa de educación. Ese enlace era el paso siguiente cuando ya teníamos una estructura más organizativa, lo más natural fue tener una coordinadora general y alguien de educación. Se sabía que íbamos a generar nuevas alianzas, sabíamos que Wikipedia estaba en las aulas, teníamos claro que era una ventana de oportunidad gigante y que era un espacio que había que transitar (...) Había desconfianza sobre quién escribió en Wikipedia, sobre la calidad de la información, sobre cómo se construía, mucha queja docente de que los chicos lo usaban de manera indiscriminada, y que copiaban y pegaban. No era vista como una enemiga, se apreciaba el valor, pero si era vista como una herramienta que no se sabía cómo usar, ni utilizar a su favor, ni darle la vuelta cómo aliada, era un proyecto incómodo (Entrevista 1, 2022).

Específicamente, el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina fue creado en el año 2014. Fue definiendo su propuesta programática desde ese entonces con el objetivo de generar proyectos en el ámbito educativo y académico nacional que permitiesen acercar las experiencias de uso de los proyectos Wikimedia a las realidades educativas de Argentina (Propuesta Anual Wikimedia Argentina 2013-2014 Ronda 1, 2014).

Entre los años 2014 y 2016, el Programa de Educación de Wikimedia Argentina desarrolla una serie de proyectos que buscaron especialmente sensibilizar, a través de la formación docente, sobre el uso de los proyectos Wikimedia, especialmente Wikipedia. Durante el 2014 y 2015 se desarrolló el curso virtual “Wikipuentes”, que en un primer momento es realizado en la plataforma

ofrecida por RELPE (Red Latinoamericana de Portales Educativos), destinado a especialistas y docentes de Latinoamérica para abordar las experiencias de educación desde la cultura libre, a través de los proyectos Wikimedia, como herramientas pedagógicas (Wikipuentes, 2015). Después de esta primera experiencia fundacional y de referencia para el movimiento, Wikimedia a nivel regional y global, el Programa de Educación de Wikimedia Argentina a partir del año 2016 estructura las propuestas programáticas a través de cuatro proyectos destinados a la formación docente, especialmente para nivel secundario y universitario (Ferrante y Guastavino, 2021).

Los proyectos desde el Programa de Educación son pensados para los diferentes niveles educativos y destinatarios. Para el nivel secundario, el proyecto Clubes de edición. Para el nivel universitario, el proyecto Wikipedia en la Universidad; Pensando en la formación docente, se desarrolla y profundiza el curso virtual Wikipuentes, dictado a distancia dentro del campus virtual de Wikimedia Argentina. Para el trabajo con recursos educativos abiertos, se desarrolla una web regional a cargo de Wikimedia Argentina sobre Recursos Abiertos para Enseñar y en el campo específico de los Derechos Humanos se institucionaliza en el año 2018 el proyecto Wiki Derechos Humanos (Ferrante y Guastavino, 2021). En el año 2019, en el marco de ajustar los proyectos anuales desde los capítulos a la Estrategia 2030, el programa de Educación de Wikimedia Argentina pasa a nombrarse “Programa de Educación y Derechos Humanos”, identidad que sostiene hasta hoy en día (Propuesta Anual Wikimedia Argentina 2019-2020, Ronda 1, 2019).

Como se puede observar en el relato histórico del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina en los diferentes Reportes Anuales e Informes de Impacto realizados por Wikimedia Argentina³⁶, las propuestas educativas se implementaron, articularon y ajustaron experiencias de trabajo a través de propuestas virtuales y presenciales que buscaron no solo considerar los proyectos Wikimedia en las aulas, sino contextualizar la cultura libre desde una perspectiva de derechos humanos como experiencia pedagógica, que permitiese el acceso y construcción del conocimiento libre en las instituciones educativas (Propuesta Anual Wikimedia Argentina 2020-2021 Ronda 1, 2020). Este programa diseña e implementa, hace más de cinco años, múltiples formas de ser y estar en los ámbitos educativos, darle un espacio crítico al uso de Wikipedia en las aulas y generar un pacto pedagógico entre —con— docentes y estudiantes, en el cual no se estigmatice a priori el uso de Wikipedia como fuente de consulta y herramienta para la construcción del conocimiento (Ferrante, 2020).

³⁶ Propuestas anuales presentadas por Wikimedia Argentina desde el año 2012 pueden consultarse en el siguiente enlace:
https://meta.wikimedia.org/wiki/Category:Annual_plan_grant_and_proposal_hub_pages_by_Wikimedia_Argentina

El primer proyecto que Wikimedia Argentina lanza en el 2014 para trabajar con la comunidad docente del país y de la región de Latinoamérica y el Caribe, es el curso virtual Wikipuentes “Puentes entre la cultura escolar, digital y libre”. Este curso buscó poner a disposición del profesorado conocimientos, debates y herramientas que permitan adentrarse en la historia de Wikipedia, del movimiento Wikimedia, sus principios y sus particularidades técnicas. Es importante remarcar que el surgimiento de este proyecto se desarrollaba en el marco de un contexto nacional que se encontraba viviendo la plena implementación del Programa Conectar Igualdad en las escuelas y en los espacios de formación docente como fue analizado por Gvirtz (2016), quien define el Programa Conectar Igualdad como la principal decisión política en materia de inclusión digital que garantizó de forma integral el acceso a tecnologías y alfabetización digital a la población educativa nacional. Según Maggio (2012) esto representaba una coyuntura educativa clave para el desarrollo de experiencias de formación docente en torno a herramientas digitales colaborativas que permitan profundizar los procesos de inclusión digital planteados en la política educativa argentina en el marco del Programa Conectar Igualdad.

Wikipuentes comenzó su implementación como proyecto piloto en el año 2014 y continúa activo en el 2022 como experiencia pedagógica para el profesorado (Plan Anual Wikimedia Argentina, 2022). Fue el primer proyecto educativo que permitió expandir la formación sobre el uso de los proyectos Wikimedia en el ámbito educativo a nivel nacional y regional. Este es un valor agregado dentro del movimiento Wikimedia ya que permite generar experiencias que posteriormente puedan replicarse a nivel local, y que permitan a su vez, generar una primera aproximación a las bases filosóficas que conforman a los proyectos Wikimedia, pensando la propuesta para acompañar experiencias pedagógicas en los currículums oficiales. En este sentido, se generan estrategias de sensibilización y puesta en práctica de la herramienta desde una perspectiva pedagógica, diseñando metodologías que permitan su implementación, puesta en debate, y que siga profundizando, retomando la investigación y la posibilidad de construir conocimiento libre y abierto relevante para y desde las comunidades lingüísticas que habitan Wikipedia (Wikipuentes, 2015).

El curso virtual Wikipuentes permitió que el programa de Educación y Derechos Humanos pudiese llegar a docentes en las diferentes provincias del país, teniendo en cuenta que las oficinas de Wikimedia Argentina se encuentran centralizadas en Buenos Aires, y que el equipo de trabajadoras estaba compuesto por tres personas, dos dedicadas a tiempo completo al programa. El diseño de un proyecto que se sostiene en el tiempo y a distancia, permitió institucionalizar la experiencia y generar un recorrido pedagógico para el profesorado que deseaba sumar el uso de Wikipedia en sus aulas. En este sentido, como afirma Latorre et al, (2012) la reconfiguración del

espacio áulico que el profesorado y el alumnado se encontraba atravesando con los procesos de inclusión digital vigentes a nivel nacional, también representaban desafíos pedagógicos en tanto rediseños de las propuestas didácticas. Como bien expone Maggio (2012) esto implicó, especialmente, una apuesta para generar experiencias de formación docente que permitan acompañar los procesos de “inclusión digital genuinas y efectivas” (p. 55), teniendo en cuenta las limitaciones y potencialidades de los contextos educativos, en particular, el tipo de conectividad existente y el manejo de los dispositivos para la implementación de las tecnologías digitales en las aulas.

En relación con lo expuesto, el curso virtual Wikipuentes fue —y es hoy en día— el punto de partida para profundizar en las herramientas wiki y entender cómo se desarrolla el proceso mismo de la edición desde una perspectiva pedagógica y de alfabetización digital docente. En palabras de Fernando Archuby, recuperando el relato que brindó en la entrevista realizada sobre su experiencia docente en la implementación de los proyectos Wikimedia:

En el 2016 hice el curso Wikipuentes, fue muy importante porque me permitió animarme, tirarme a la piletta, en ese momento el curso me permitió pensar y ordenar ideas para ver de qué manera se podría implementar esto. El docente debe tener experiencia editando y conocimiento del mundo Wikimedia, es necesario un poco de andamiaje (...) Recorrer Wikipedia cómo editor, tener la experiencia, la autonomía de Wikimedia en tanto proyectos e instituciones, y el anonimato de los usuarios, en mi caso, es importante ocupar un espacio y avanzar hacia la docencia (...) Desde el punto de vista operativo no sé si hubiese avanzado a hacer algo en el aula sin haber hecho Wikipuentes (Entrevista 2, 2022).

7.3 Surgimiento del curso virtual #Wikipuentes “Puentes entre la cultura escolar, digital y libre”

Como bien se mencionó, el curso virtual #Wikipuentes “Puentes entre la cultura escolar, digital y libre” comienza a implementarse en el año 2014. La primera experiencia del curso se realiza en alianza con la Red de Portales Educativos Latinoamericanos (RELPE), una red que reunía a referentes en tecnologías, docentes, funcionarios públicos, investigadores, organizaciones de la sociedad civil en Latinoamérica (Informe de progreso Wikimedia Argentina, 2014). El curso era presentado como una apuesta de colaboración a nivel regional en materia de educación y tecnologías (Educar, 2012). Como se describe en el informe de Wikipuentes elaborado en el año 2015, en ese momento RELPE puso a disposición de la propuesta su plataforma Moodle para alojar el curso durante sus ediciones 2014 y 2015.

La experiencia que remite al curso virtual #Wikipuentes fue pensada y divulgada como propuesta gratuita para una audiencia amplia interesada en abordar la cultura digital y libre en el ámbito escolar y en los espacios académicos. A su vez, una característica del curso, que se mantiene hasta

la actualidad, es que no cuenta con acreditaciones de los ministerios de educación. El profesorado que lo realiza no recibe créditos oficiales o puntaje docente (como se referencia en Argentina) por aprobar la cursada. En este sentido Wikipuentes siempre fue un curso que el profesorado que lo elegía sabía desde un inicio que no contaba con el aval de los ministerios, sin embargo, representaba una experiencia interesante de transitar, ya que otorgaba nuevas perspectivas para implementar herramientas innovadoras y —a la vez presentes— en las aulas (Reporte de Impacto Wikimedia Argentina, 2020). Más allá de no contar con acreditación oficial, el curso desde sus inicios fue apoyado por organizaciones como RELPE, a nivel nacional difundido en todas sus ediciones por Educar, y durante el primer año de la pandemia por covid-19, en sus dos ediciones del 2020, contó con el aval institucional de la Universidad Nacional de La Plata (Informe de Impacto Wikimedia Argentina, 2020).

Desde su comienzo, en el curso virtual #Wikipuentes se utilizó la metáfora de “puente” (Wikipuentes, 2015, p. 2). Esto hace referencia a que el desafío de la experiencia era proponer un curso virtual para que el profesorado se formase a través de la cultura digital y libre, tomando como principal herramienta Wikipedia y los proyectos Wikimedia. Teniendo en cuenta, como manifiesta Lorente (2020), el interés que despierta conocer cómo funciona Wikipedia, cómo se sostiene y de qué manera se resuelven los conflictos de edición en la enciclopedia. Es por esto por lo que podemos decir que el curso invitaba a formarse con una herramienta “incómoda” como hilo conductor para el desarrollo de la propuesta formativa. La justificación del curso buscaba trabajar a partir de su propuesta educativa los vínculos que pueden generarse abordando las diferentes culturas que habitan la escuela (Wikipuentes, 2015).

En la implementación de una propuesta como Wikipuentes se identifican nuevos desafíos pedagógicos que internet y las tecnologías digitales generan, que se pone en debate y tensión, a partir de sumar en el curso, el análisis y la producción de contenido desde Wikipedia, interpelando la herramienta desde el lente pedagógico (Curso virtual Wikipuentes, 2014, p.1). La propuesta del curso fue, a su vez, generar instancias de formación que sitúen al docente en el rol de hacedores y no sólo espectadores del proceso. Utilizando la dinámica de construcción del conocimiento, y el sostenimiento que del mismo genera la comunidad de editores de Wikipedia, como un horizonte de trabajo que se ancla en el valor de la colaboración y el trabajo entre pares. Este punto es retomado en las entrevistas realizadas a los y las tutores/as que apoyaron y acompañaron el desarrollo de la experiencia. Miriam Latorre en su entrevista nos comentó:

Wikipuentes surgió en alianza con RELPE, entendiendo que había una necesidad de los docentes de alfabetizarse vinculado a la poca confiabilidad de Wikipedia y las restricciones que hacían los docentes al uso de esta. Poder ofrecer un acercamiento a Wikipedia desde otro lugar (...) hay mucho de la cultura escolar en Wikipedia, crear contenido, referenciar, escribir,

y haciendo una intervención como productores de contenido y colaborando con la cultura libre (...) lo cual tiene mucha más coherencia con esto que aprenden haciendo en el propio contexto de producción que es Wikipedia. La cultura escolar estuvo siempre vinculada con el “como si”, y con Wikipuentes le damos la vuelta a eso y vamos a Wikipedia a editar, en su propio contexto (Entrevista 3, 2021).

A su vez, Mauro Travieso comparte en su entrevista una reflexión sobre las propuestas pedagógicas en el curso virtual desde sus inicios, y cómo las mismas fueron cambiando, apuntando a la importancia de poner en acción la edición en Wikipedia, y que el profesorado también se piense y se vea como editor de contenido:

Las experiencias que estaban más presentes en las primeras ediciones era pensar cómo usar Wikipedia en las aulas, iban desde lo más básico de la experiencia como accesorio, a pensar Wikipedia desde la perspectiva de la cultura libre. Posicionarnos en una situación en donde nos podemos encontrar tranquilamente en la vida cotidiana en el momento de consultar Wikipedia (...) es bueno entender el contexto en el que está presentada esa información, sabemos que la tecnología no es neutral, y eso es clave, que Wikipedia retoma e implícitamente lo enseña (Entrevista 4, 2022).

En relación con los testimonios expuestos y el lugar que el curso virtual Wikipuentes le otorgó a la formación docente a través del uso de Wikipedia como herramienta, Galileo Vidoni, en su entrevista nos comparte su análisis sobre la importancia de acompañar en la formación docente como capítulo Wikimedia local, siendo conscientes del descredito presente en la comunidad educativa sobre esta enciclopedia libre y digital:

Wikipedia es como una cantera de producción de conocimiento a cielo abierto. Donde todas las tensiones del proceso editorial se pueden ver Es interesante porque Wikipedia llega a la escuela como una amenaza, como un lugar donde la información está resuelta (...) Se puede hacer un análisis sobre su neutralidad, de los sesgos que existen, sabiendo que en Wikipedia se puede editar y se puede corregir, trabajar sobre la veracidad de las fuentes, sabiendo que en Wikipedia toda información que se ingrese tiene que estar referenciada (...) también se puede introducir a la edición por revisión por pares. En Wikipedia nadie es dueño del contenido, enseña a trabajar con otras personas (Entrevista 5, 2021).

A partir del desarrollo del segundo curso en el año 2015, y según el informe publicado por Wikimedia Argentina en el año 2015, la experiencia de edición comenzó a ser más protagonista (Informe de impacto Wikimedia Argentina, 2015-2016). Esta dinámica vinculada al proceso de sumergirse en el ecosistema de Wikipedia se mantuvo siempre en revisión a partir del 2015, siendo el objetivo principal del programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina que el profesorado que participaba pudiese profundizar cada vez más en su experiencia como editores y editoras en Wikipedia y los proyectos Wikimedia, ya que esta puesta en práctica de las herramientas permitía y permite vincularse con la experiencia real, miedos reales, inseguridades reales que experimentan las personas que por primera vez habitan plataformas digitales como creadores de conocimiento. Mercedes Martín en su entrevista, nos comparte:

Wikipedia es un espacio para que los docentes puedan mirar otro tipo de producción del conocimiento que es propio de la cultura digital (...) Por eso Wikipedia es incómoda para trabajar en clase. Me parece ahí que hay algo del campo profesional de los profesores que requiere experiencias distintas y ahí Wikipedia es clave, por lo colectivo, por lo publicable, por ser leído, y ser editado por otras personas, por poder recuperar el proceso, algo que en la educación muchas veces es una caja negra, eso es algo en lo que las tecnologías nos ayudan mucho, ponerle luz a esas cajas de esos procesos, hay que saber qué pedir, de qué manera, cuándo (Entrevista 6, 2021).

Recuperando a Beguelin, et al. (2021), la experiencia que se propone a través del curso virtual se enmarca en la importancia de conocer y vivenciar el proceso pedagógico que implica que pensemos Wikipedia y los proyectos Wikimedia como propuestas didácticas. Experiencias que desde el “rol de hacedores” (p.3898) puede vivenciar en primera persona, el hecho de conocer qué está detrás de Wikipedia siendo uno quien va recorriendo los roles de edición, permite encontrar los espacios para desmitificar la construcción y preconceptos sobre su funcionamiento a partir de la práctica

A partir del año 2014 el curso virtual Wikipuentes se reeditó anualmente. En el año 2015 se realizó en el primer cuatrimestre del año lectivo, y en los años siguientes se replicó de forma consecutiva dictándose dos veces al año, en el primer y segundo cuatrimestre. En el año 2016 la propuesta comenzó a realizarse en el campus virtual de Wikimedia Argentina que fue diseñado especialmente para alojar el curso #Wikipuentes. La plataforma seleccionada también fue Moodle, y se diseñó recuperando los aprendizajes adquiridos en la navegación del curso alojado en la plataforma cedida por RELPE los años anteriores. A partir de su implementación en el campus virtual propio de Wikimedia Argentina, se obtuvo una mayor autonomía y agencia en todo el proceso de maquetado del curso, carga de usuarios inscritos, diseño y organización de la experiencia de navegación, que desde el año 2016 corrió por cuenta del programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina. Esto permitió hacer los cambios necesarios para ir mejorando la experiencia de navegación del curso (Reporte de Impacto Wikimedia Argentina, 2016).

7.4. El desarrollo del curso virtual Wikipuentes entre el año 2014-2019

En las entrevistas realizadas a los tutores y las tutoras que han acompañado el curso desde el 2014, y en sus posteriores ediciones hasta el 2020, se hace hincapié en los cambios que se fueron introduciendo en la propuesta de un recorrido claro, concreto y potente para el profesorado que lo elegía como experiencia formativa, en palabras de Mauro Travieso en su entrevista:

Como proyecto pedagógico es una propuesta que está consolidada. Año a año se fue actualizándose, y año a año va escuchando e incorporando nuevas prácticas. El campus también sufrió muchas modificaciones para favorecer la experiencia del usuario/docente. De

un campus mucho más cargado de materiales, fue a una propuesta más minimalista, que habla de cuan reflexivo y dispuesto que está el equipo para afrontar esas cuestiones que suceden. Que haya una encuesta, es algo que sucede en cuanto curso te encuentres, recuperar esas cuestiones y comentarios para capitalizarlas no sucede en muchas experiencias (...) sobre todo cuando las ediciones de los cursos están tan cercanas en el tiempo, acá esta buenísimo que se recupera la voz de los estudiantes y de los tutores (Entrevista 4, 2022).

Victoria Carrizo en su entrevista también nos comparte cómo fue su experiencia acompañando los cambios realizados en la propuesta del curso a medida que fueron sumándose. En su relato, identifica cómo los y las docentes que lo realizaban iban adaptándose a la propuesta según sus intereses, los dispositivos de acceso con los que contaban, la conectividad y tiempo disponible para sostener la experiencia del curso virtual:

Para hablar de los cambios que atravesaron el curso, tomo esto de cómo fuimos haciendo más conciso el curso para que sea más direccional. Nos dimos cuenta de que los docentes están estallados, no es algo que nos sorprenda, y en eso van perdiendo (voy a ser un poco crítica), esta cuestión que le exigimos a los estudiantes, esto de leer de prestar atención a la consigna. Ahí fuimos adaptando el curso para que generase menor dispersión en los participantes. Subimos al campus archivos pdf para descargar, se leía también online, después las actividades las fuimos acotando, para que fuesen directas, armamos tutoriales a partir de las preguntas de los foros, como el tutorial de los pasos más básicos para la edición, que fue buenísimo y ayudó un montón al docente para no perderse en todos los recursos que había en el campus (Entrevista 7, 2022).

Por otro lado, más allá de la experiencia de navegación del campus virtual, y las estrategias para habitarlo propuestas desde el programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, también se retoma en los testimonios de los tutores, cómo la perspectiva del profesorado que lo cursaba con relación a Wikipedia iba cambiando a medida que se sumergían en las actividades y dinámicas propuestas por el curso virtual. Florencia Guastavino nos relata en su entrevista el valor de la experiencia de Wikipuentes para la comunidad educativa que participa:

Lo valioso de la experiencia de Wikipuentes, como experiencia pedagógica, tiene que ver con lo que proponemos hacer. Y eso no es tan común en otros cursos virtuales, es clave porque se aprende un montón sobre la experiencia del hacer. Siento que Wikipuentes apunta a eso, especialmente en el curso a partir del 2018 las tareas se convirtieron en editar Wikipedia, por un lado, cuesta, porque es el momento en que las personas terminan dejándolo, pero después de la primera dificultad, implica que aprenden un montón y entienden de otra manera para que sirve Wikipedia, qué quiere decir lo libre. Vos podés leer un montón en las clases, pero si no lo transitas no lo terminas de entender (Entrevista 8, 2022).

Vinculado al aprender haciendo más allá de ciertas dificultades que se presentan al transitar entornos virtuales nuevos, Victoria Carrizo analiza la categoría del “asombro” que genera en el profesorado esta inmersión en Wikipedia como editores:

Algo que a mí me sorprendió mucho, es la sorpresa de los docentes con lo que aprenden, respecto a la cantidad de prejuicios con los que cargaban con relación a Wikipedia. Después

que terminan el curso es otra voz la que escuchas: no sabía que era esto, que detrás de Wikipedia hay un montón de conceptos como cultura libre, como conocimiento libre, y, además, entre los docentes que llegan a aprender esto de las referencias, identifican que es una responsabilidad lo que se pone en los artículos, y compartirlo al mundo. Me parece una propuesta muy sostenida a lo largo del tiempo, esa línea de asombro se mantuvo siempre en todas las ediciones que yo participé (Entrevista 7, 2022).

Por otro lado, es interesante destacar que especialmente en las experiencias desarrolladas en las primeras ediciones, también se encuentran recorridos de docentes que por primera vez realizaban una propuesta de formación a distancia, que a su vez la concebían como una experiencia de formación sobre tecnologías digitales. En este sentido, Mauro Travieso nos comparte una reflexión sobre los primeros intereses que el profesorado solía manifestar al iniciar el curso virtual:

Al principio sentía que había mucha más resistencia al uso de Wikipedia en las clases, al uso de las tecnologías en general, había que hacer un acompañamiento tecnológico y técnico mucho más grandes. Las preguntas demostraban que los docentes tenían poca experiencia en el uso de la virtualidad y sus distintas modalidades. No es algo menor, muchas veces se confunden los objetivos del curso, o al menos lo más específicos. En las presentaciones vemos que muchos mencionan la importancia de aprender a usar nuevas tecnologías, y no es el principal propósito, y eso lo hace el gran uso que hacemos de las herramientas, hay una apuesta que es un doble aprendizaje y ganancia que hacen los docentes (Entrevista 4, 2022).

Este testimonio compartido por uno de los tutores históricos del curso virtual Wikipuentes resulta interesante porque nos permite crear una línea de tiempo que ayuda a contextualizar el desarrollo del curso en sus diferentes momentos, y entender, a su vez, qué sucedía a nivel nacional en torno a las políticas educativas vinculadas con los procesos de alfabetización digital docente. Castañeda, et al. (2020), abordan el diseño e implementación del curso virtual desde el enfoque de entender el uso de las tecnologías educativas como campo de conocimiento y práctica que generan preguntas, frustraciones, miedos e inseguridades propias de la compleja relación existente entre las personas y las tecnologías especialmente con el foco puesto en los ámbitos de la educación. En este proceso de desarrollo del curso virtual, el pensar el uso de las herramientas digitales de forma contextualizada, nos permitió como equipo coordinador, adentrarnos en las necesidades y demandas que el profesorado que llegaba al curso tenía: cuáles eran sus conocimientos en torno a las herramientas digitales y cuáles eran las posibilidades materiales de sus contextos para poder diseñar, implementar y acompañar el uso de estas en las aulas.

Como puede observarse en la Tabla 16, hubo 9 ediciones de Wikipuentes en Argentina. La información se organiza especificando la cantidad de cursos realizados, la plataforma en la que se realizó, el número de docentes que participaron, el número de tutores y el número de artículos editados en la Wikipedia en español en el marco de cada curso. Esta información se ha recuperado de los informes anuales que realiza Wikimedia Argentina a la Fundación Wikimedia, informes publicados en Meta Wiki, proyecto mediante el cual los capítulos Wikimedia deben reportar sus

acciones y fundamentar el uso del presupuesto asignado anualmente (Reportes Anuales de Wikimedia Argentina, 2022). A su vez, en la tabla se suma una última columna en la que se contextualiza el contexto político, especialmente las políticas públicas en materia de educación y tecnologías que se encontraban vigentes en el momento que el profesorado tomaba la decisión de formarse en el curso virtual de Wikimedia Argentina.

Tabla 16: Resultados Históricos del Curso Virtual Wikipuentes.

Fecha	Periodicidad	Plataforma	Participantes	Docentes aprobados	Tutores	Artículos editados en Wikipedia en español	Contexto político y educativo en Argentina
2014 proyecto piloto	Octubre-Diciembre	Moodle facilitado por RELPE	100	20	2	n/a	Gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. Se implementa el Programa Conectar Igualdad a nivel nacional
2015 primer curso virtual	Abril-Junio	Moodle facilitado por RELPE	175	70	3	509	
2016 primer cuatrimestre	Mayo-Julio	Campus virtual de Wikimedia Argentina	184	45	5	263	Asume su mandato Mauricio Macri. Se interrumpe el Programa Conectar Igualdad. Se redefinen las propuestas de políticas educativas en materia de tecnologías digitales. Se dejan de entregar computadoras a estudiantes y docentes en el marco de conectar igualdad. Se cierra el programa. Se inaugura una nueva política a nivel nacional de entrega de kits de robótica a las escuelas acompañado de propuestas formativas públicas para su implementación. Se pone el eje en el desarrollo de capacidades digitales del estudiantado en el espacio escolar.
2016 segundo cuatrimestre	Septiembre- Noviembre	Campus Virtual de Wikimedia Argentina	177	48	4	155	
2017 primer cuatrimestre	Abril- Junio	Campus Virtual de Wikimedia Argentina	134	34	4	260	
2017 segundo cuatrimestre	Septiembre- Diciembre	Campus Virtual de Wikimedia Argentina	100	17	3	245	
2018 segundo cuatrimestre**	Septiembre- Noviembre	Campus Virtual de Wikimedia Argentina	81	25	3	240	
2019 primer cuatrimestre	Abril-Junio	Campus Virtual de Wikimedia Argentina	97	24	3	300	
2019 segundo cuatrimestre	Octubre-Diciembre	Campus Virtual de Wikimedia Argentina	77	18	3	206	

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 16 podemos observar el desarrollo de los cursos virtuales a lo largo de un proceso político educativo a nivel nacional que comienza en el 2014, donde se encontraba en plena vigencia el programa de Conectar Igualdad. Transita sus próximos años, hasta el comienzo de la pandemia global, en el contexto investigado por Da Porta y Plaza Schaefer (2019) caracterizado por la finalización de la política educativa de entrega de computadoras a estudiantes y docentes. Planteando según el análisis de Benítez Larghi (2020), un nuevo discurso político a partir de la necesidad de pensar el contexto político desde un enfoque de innovación educativa que para la perspectiva educativa del macrismo no implicaba sostener la entrega de computadores por estudiante, ni garantizar el acceso a internet gratuito en las escuelas. En este punto, resulta interesante retomar el análisis de la implementación de políticas públicas educativas en Argentina y el concepto de “inclusión genuina” compartido por Mariana Maggio en la entrevista realizada para la presente tesis doctoral:

La inclusión genuina tiene un sentido social cultural en el momento de la generalización del acceso de dispositivos a finales de la década del 2010. ¿Qué nos pasa con esto? Para mí hay una falsa expectativa respecto a esta política. Se le pide a esta política de inclusión digital que, de una mejora en los resultados de aprendizaje, y esa es una expectativa completamente falsa. Porque la relación entre la práctica de la enseñanza y el aprendizaje no es causal (...) Un derecho es un derecho, entonces lo que hay que garantizar es el derecho. Los programas que se implementaron y se interrumpieron como en Argentina, no se deberían haber interrumpido, y por eso en medio de la pandemia salta en la agenda la ejemplaridad de Uruguay que no cortó el programa (Entrevista 9, 2021).

Esta noción de inclusión genuina compartida por Mariana Maggio, nos permite definir la experiencia de formación que ofrece el curso virtual #Wikipuentes, propuesta que se gesta en el momento histórico de cambios profundos en materia política educativa e inclusión digital, y que, a su vez, refleja las estrategias generadas por el Programa de Educación y Derechos Humanos para acompañar los procesos de formación docente en los entornos digitales. Estos procesos, que se sitúan en momentos históricos específicos como sostienen Helsper (2012), Rivera-Vargas y Cobo (2020), permiten pensar estas inclusiones teniendo en cuenta los factores que se combinan, factores que están vinculados directamente con abordar el análisis de las tecnologías educativas y su impacto desde una perspectiva social, psicológica, cultural, económica y política.

En el Anexo 6 compartimos el abordaje que año a año se realizó de los proyectos Wikimedia en el marco de #Wikipuentes, situando especialmente Wikipedia como herramienta pedagógica, desarrollando un enfoque colaborativo, crítico y participativo para aportar en el diseño de propuestas didácticas en la currícula escolar argentina (Reportes anuales de Wikimedia Argentina 2014-2020). En el Anexo 6 se observan cada una de las ediciones del curso virtual Wikipuentes en los diferentes contextos de implementación entre el 2014 y el 2019. También se puede ver que es una experiencia asentada dentro del Programa de Educación y Derechos Humanos de

Wikimedia Argentina, que transitó diversos cambios a partir de su implementación como proyecto piloto en el 2014 y fue ajustando su propuesta formativa para reflexionar sobre los usos de Wikipedia como herramienta pedagógica.

En las encuestas de satisfacción generadas al finalizar los cursos y de los testimonios compartidos por el profesorado en los foros de cierre de cada edición, se desprende que el 100% de quienes aprobaron cada año, sostiene haber cambiado su percepción sobre el uso de Wikipedia como herramienta pedagógica una vez finalizado el curso. Se evidencia que sus perspectivas sobre el uso de Wikipedia cambiaron con relación a las formas de implementación en el espacio áulico como potencial herramienta pedagógica. A su vez, en todas las ediciones se identifican puntos importantes a destacar con relación a las consideraciones que el profesorado comparte tener sobre las potencialidades y desafíos que en sí misma Wikipedia y los proyectos Wikimedia proponen en el ámbito educativo. Del análisis de las devoluciones del profesorado, en los diferentes años de desarrollo del curso, se relacionan las siguientes temáticas:

- La importancia de la formación docente para poder animarse a usar la herramienta.
- El valor de la cultura participativa y colaborativa que puede fomentarse a partir de la implementación de los proyectos Wikimedia en las aulas.
- La importancia de la planificación para llevar adelante una implementación clara y acorde a los contextos de cada clase.
- La necesidad de contar con dispositivos tecnológicos en las escuelas y con acceso a conectividad para profundizar la experiencia como usuario de la Wikipedia y no solo como consumidor.
- El valor de ganar confianza en la herramienta, poder desarmar los preconceptos y miedos generados con relación al desconocimiento sobre los criterios para la creación de contenido en la Wikipedia.
- Considerar Wikipedia como una herramienta pedagógica que permite acercar al alumnado al mundo digital.
- Reconocimiento del valor que tiene Wikipedia para trabajar sobre el manejo de fuentes, los procesos investigativos y las formas de redacción y revisión del contenido.

7.5. Wikimedia Argentina y el contexto de pandemia por covid-19

Una vez decretado el aislamiento social, preventivo y obligatorio, desde Wikimedia Argentina y sus programas se pusieron en marcha diferentes estrategias que permitieron acompañar las demandas que iban surgiendo en tanto procesos de alfabetización digital a nivel social. Estas

estrategias no fueron aisladas a las definiciones que se venían realizando a nivel nacional desde el poder ejecutivo, especialmente teniendo en cuenta lo que estaba aconteciendo en otros países que estaban tomando decisiones a la par de la emergencia sanitaria.

Wikimedia Argentina como capítulo local de la Fundación Wikimedia articuló, con diferentes organizaciones locales y regionales, propuestas que permitieron sostener actividades y proyectos en el marco de un confinamiento total (Reporte de Impacto Wikimedia Argentina 2019-2020, 2021). Desde el Programa de Educación y Derechos Humanos se llevaron adelante diferentes estrategias para conocer cuáles eran las necesidades de la comunidad educativa en materia de alfabetización digital, a su vez, se desarrolló un contacto permanente con la comunidad de docentes que ya venían desarrollando actividades educativas con el programa, especialmente en el ámbito universitario y de formación docente continua (Reporte de progreso Wikimedia Argentina 2019-2020, 2021).

En su el informe de progreso en el año 2020, Wikimedia Argentina reporta a la Fundación Wikimedia y al movimiento Wikimedia a nivel global que:

The programs - explained below - are the best outcome that we as an organization have been able to deliver during this context, where we are still learning. (...) Education and Human Rights program: we have located our proposals and generated more alliances than ever. We have offered the program as a platform for training, support and development of +6000 teachers around the country and we have adapted all our initiatives to the needs detected; Community program: we focused our efforts on carrying out activities according to the times and interests of our volunteers and we take the opportunity to address a great remaining issue: to open the organization and our programs to participants beyond Buenos Aires; Culture and Open Knowledge: we have attended to the needs of cultural communities, especially in the area of training, where we have involved more than 1200 people. We have attended their doubts and challenges and provided technical and human resources whenever necessary. We have also identified and articulated with new key strategic alliances to enhance our work and continue to grow in the future (Reporte de Progreso 2019-2020, 2020).

Frente al contexto de reacción y adaptación de las propuestas programáticas de Wikimedia Argentina, el programa de Educación y Derechos Humanos durante el 2020 implementó cinco propuestas específicas, pensadas y adaptadas para poder ser utilizadas en un contexto de confinamiento obligatorio, y en una realidad en la que el gobierno nacional no pudo garantizar acceso a internet y la conectividad a toda la población. En este contexto incierto, desde el programa de Educación y Derechos Humanos se decidió desarrollar proyectos que en sus diferentes fases de implementación buscaron atender las urgencias que la comunidad educativa transmitía tener durante el contexto de educación remota de emergencia.

En este sentido, los proyectos llevados a cabo por Wikimedia Argentina en el primer año de la pandemia por covid-19, se ubicaron analíticamente en la implementación de estrategias que se

definieron en base al contexto específico que fue marcando el confinamiento como medida nacional. Se tuvo en cuenta en el análisis y narración biográfica del campo las estrategias de reacción, contención y adaptación llevadas a cabo en el sistema educativo argentino durante la emergencia sanitaria.

Los proyectos educativos implementados se dividieron en cinco propuestas específicas:

1. Ciclo de webinars “Educación y Creatividad en Tiempos de Coronavirus” organizado durante los primeros tres meses de la pandemia de covid-19 junto a la Universidad Nacional de Quilmes.
2. Curso Virtual “Wikipuentes” organizado en el campus virtual de Wikimedia Argentina, con el apoyo de la Universidad Nacional de La Plata. El mismo se dictó en el primero y segundo cuatrimestre del 2020.
3. Cursos virtuales organizados junto al Portal Educ.ar y la Universidad Nacional de Río Negro, producto de alianzas generadas durante el primer año de la pandemia de covid-19, que permitió articular proyectos con plataformas digitales federales que garantizaron mayor acceso y masividad en la formación.
4. Desarrollo de la Serie de Cuadernillos #EnseñarConWikipedia, material impreso y digital, que se diseñó en base a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de la currícula nacional argentina, y que se difundió de forma gratuita a todos los docentes del país. La propuesta buscó generar actividades para ser implementadas en el marco de las materias dictadas en la escuela secundaria, y que permitiesen al profesorado generar propuestas que pudiesen ser llevadas adelante con o sin acceso a internet.
5. Sostener en modalidad virtual los espacios de formación docente dictados para universidades e institutos de educación superior de Argentina que provenían del proyecto anterior a la pandemia llamado “Wikipedia en tu Universidad”.

En la presente tesis doctoral, las experiencias que analizaremos en profundidad serán: (1) Ciclo de Webinars “Educación y Creatividad en Tiempos de Coronavirus” organizado durante los primeros tres meses de la pandemia de covid-19 junto a la Universidad Nacional de Quilmes; y (2) Curso Virtual “Wikipuentes” organizado en el campus virtual de Wikimedia Argentina, con el apoyo de la Universidad Nacional de La Plata. Este curso se dictó en el primer y segundo cuatrimestre del 2020. Ambas experiencias fueron las dos primeras iniciativas que el Programa de Educación y Derechos Humanos decidió llevar adelante (Reporte de Progreso 2019-2020, 2020).

La finalidad de este capítulo ha sido narrar e integrar el desarrollo del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina con el contexto educativo local, teniendo en cuenta

los debates que atraviesan la implementación de las políticas públicas en materia de inclusión digital en Argentina, recuperados a partir de las investigaciones realizadas por Feldfeber y Gluz (2011) que enmarcan este proceso en lo que representó a nivel de política educativa la sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006, en la que se define la educación como bien público y como derecho social, haciendo hincapié en la centralidad del Estado en la garantía y acceso a este derecho. Estas políticas también tienen que ubicarse en un contexto regional en el que, como sostiene Rivas (2015), Latinoamérica vivió un proceso de expansión sostenido en relación al acceso a derechos educativos. El proceso narrado en el cual Wikimedia Argentina se constituye como organización a nivel nacional, y desarrolla su Programa de Educación y Derechos Humanos, no se encuentra ajeno a la definición e implementación de la política educativa en Argentina, especialmente la integración de las tecnologías digitales en el sistema educativo del país (Ferrante, 2019).

Feldfeber y Safocarsa (2012) enfatizan en el contexto político y educativo en el que se institucionaliza el programa educativo de Wikimedia Argentina y la experiencia de diseñarlo desde un enfoque de derechos humanos. En este sentido, la decisión institucional de posicionar los proyectos a desarrollar para fomentar procesos de alfabetización digital docente se encuentra atravesada por las políticas educativas que estaban definiendo la implementación de programas para la inclusión digital en Argentina desde una perspectiva de accesos, universalización y democratización. Esto, considero que fue el marco para generar un diálogo constante entre el diseño de proyectos educativos para la formación docente en Argentina y la necesidad pedagógica de profundizar en experiencias de colaboración y construcción del conocimiento en el que la filosofía Wikimedia se constituye como aliada del proceso.

Recuperando el punto anterior, inscribimos el análisis de pensar los proyectos Wikimedia como propuestas educativas en Argentina, desde el enfoque planteado por Selwin (2005), teniendo en cuenta el abordaje del trabajo con los proyectos Wikimedia desde procesos integrales, situados y críticos, que nos permiten apropiarnos pedagógicamente como aliados en los procesos de resistencias y emancipación en el ámbito educativo. Incluso, en lo que implica pensar los proyectos Wikimedia desde los conflictos y desigualdades estructurales en torno al manejo de las herramientas digitales en el ámbito educativo en Argentina.

Las dificultades identificadas en el uso de los proyectos Wikimedia como herramientas pedagógicas, no sólo se vinculan con el tabú o la desconfianza que la plataforma genera en el ámbito educativo en Argentina, como ya identificamos a partir del análisis realizado por Lorente (2020), sino que considero necesario inscribir la desconfianza respecto a los proyectos Wikimedia en una trama pedagógica más amplia analizada por Lion, et al. (2015), que se vincula con las

dificultades estructurales en materia de implementación y diseño de propuestas mediadas por las tecnologías digitales en las aulas del territorio nacional. En el proceso de diseñar proyectos educativos desde Wikimedia Argentina, se unen dos desafíos estructurales vinculados: (1) el trabajo crítico a desarrollar relacionado con tensionar las concepciones en torno a la construcción del conocimiento y las voces históricamente habilitadas que Wikipedia y su funcionamiento disputan desde su creación (Ferrante y Guastavino, 2021); y (2) un desafío histórico —aún no resuelto y que la pandemia evidenció— que se vincula con la garantía de acceso a conectividad de calidad en las escuelas y en los hogares del alumnado y del profesorado en las 24 provincias de Argentina (CEPAL, 2021).

En concordancia con lo expuesto, es situado en esta realidad social, política y económica que el programa de Educación y Derechos Humanos desarrolla institucionalmente una serie de proyectos que legitima como propuestas pedagógicas entre el año 2014 y 2019. Esto permite enfrentar el contexto de emergencia sanitaria, fortaleciendo redes para la reacción y contención de la comunidad educativa, y adaptando propuestas que venían siendo elegidas por el profesorado y que fomentaban un uso crítico, práctico y reflexivo de las herramientas que los proyectos Wikimedia ofrecen.

En los próximos capítulos analizaremos en profundidad ambas experiencias a través de los registros generados en su desarrollo, las percepciones del profesorado mientras los proyectos se encontraban en vigencia, los miedos y preguntas que la comunidad educativa tenía y, por último, los aportes y experiencias de alfabetización digital que ambos proyectos propusieron al profesorado que los transitó.

Capítulo 8. Análisis de la experiencia del Ciclo de webinarios Educación y creatividad en tiempos de coronavirus

En el presente capítulo se abordará la experiencia del ciclo de webinarios “Educación y creatividad en tiempos de coronavirus” llevados adelante por Wikimedia Argentina y la Universidad Nacional de Quilmes Virtual entre el 25 de marzo del 2020 y el 29 de mayo del 2020. La experiencia será narrada a partir de los testimonios de las personas que lideraron el proyecto a través de la realización de entrevistas biográficas. A su vez, contará con la recolección y análisis de los chats de los 23 webinarios que conformaron el ciclo. Por otro lado, se recuperarán los testimonios del profesorado que participó de la experiencia y que fueron compartidos en las encuestas de satisfacción al cierre de la serie de webinarios.

Es necesario tener presente que en el relato de la experiencia de los webinarios se dan diferentes procesos a partir de los cuales se llevó adelante la observación participante por parte de la investigadora. En primer lugar, se realizó una observación participante debido a mi rol como coordinadora del programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, donde tuve una activa participación en la organización y el desarrollo de ambos ciclos, estando presente gestionando todo el proceso como la cara visible por parte de Wikimedia Argentina a nivel institucional. En esta primera instancia de observación y acción participativa, estuve a cargo de moderar los encuentros, gestionar las consultas del profesorado que participó y acompañar en el diseño de cada exposición que hicieron las personas expertas invitadas a participar.

En segundo lugar, para la escritura de este capítulo realicé otra instancia de observación de las charlas cotejando el clima de cada webinar con los chats respectivos que son utilizados como instrumentos de análisis. Considero necesario realizar esta aclaración, ya que existe una observación del durante y una observación posterior, y ambas complementan la narración de la investigadora sobre el desarrollo y proceso vivido durante la experiencia que será relatada a continuación.

Por último, se llevará adelante un proceso narrativo en el que se integra el análisis de las evidencias, la narración biográfica de la investigadora y el marco teórico de la tesis doctoral, con el fin de sumar en la redacción de este capítulo las discusiones presentes en el trabajo investigativo.

8.1 Estrategia de reacción y el impacto emocional de lo inmediato: serie de webinarios Educación y creatividad en tiempo de #Coronavirus

La experiencia que surgió desde Wikimedia Argentina en el marco de los primeros días del confinamiento fue la serie de webinars “Educación y creatividad en tiempos de Coronavirus”. Esta propuesta se caracterizó por ser una respuesta directa e inmediata de las personas que estábamos en ese momento redefiniendo qué hacer en un contexto definido por Arata (2020) con el concepto de “desquicio” colectivo, en donde la educación era uno de los principales frentes de debate. En ese marco de incertidumbre total me encontraba coordinando los proyectos educativos de Wikimedia Argentina, y la decisión de qué hacer y cómo fue el primer cimbronazo que la pandemia dio en mi realidad laboral y personal.

La serie de webinars fue llevada a cabo por el programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina y el área de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Quilmes Virtual. En esta experiencia dos instituciones con recorridos y trayectorias distintas confluyeron en la necesidad de garantizar el derecho a la educación desde sus experiencias educativas, públicas y gratuitas (Ferrante, 2020; Ferrante y Guastavino, 2022).

El proceso de organización que caracterizó a esta experiencia tiene la particularidad de haber sido pensado en el marco de la emergencia, a los tres días de haberse declarado el aislamiento social preventivo y obligatorio en Argentina, en un contexto mundial de angustia colectiva en el que se vieron directamente afectados alrededor de 12 millones de estudiantes y 900 mil docentes en todo el mundo, y que se convertía en una situación inédita en la historia de la escolarización (SEIE, 2020).

Esta experiencia se piensa y cobra sentido durante los primeros días del confinamiento, en los que las personas estábamos tomando conciencia que nos encontrábamos bajo cuarentena, en un contexto en el que la sociedad estaba viviendo en carne propia la violencia sistémica del mundo y el virus acaparaba todos nuestros miedos y realidades (De Sousa Santos, et al., 2022)

Toda esta vorágine fue el escenario en el que cinco personas y dos instituciones lanzan la inscripción a la serie de webinars que se titulaba a sí misma “Educación y creatividad en tiempos de coronavirus”. Un escenario compartido a nivel nacional en los territorios y espacios educativos que estaban pensando cómo reorganizarse. Cómo enfrentar y gestionar la crisis desde las escuelas (Álvarez et al., 2020) fue la principal preocupación que atravesó al sistema educativo en esos primeros días en los que unos y otros estábamos intentando comprender qué nos estaba pasando. La única realidad, como comparten en su estudio Yuni y Urbano (2020) era el contexto de incertidumbre e imposibilidad de proyección, que ponía en jaque las estructuras tradicionales y el manejo de lo cotidiano en la escuela, aquello conocido, no exento de las inercias propias del sistema.

En este plano de incertidumbre y definición de estrategias, recuerdo que la pregunta que me hacía era, ¿seguimos proponiendo lo mismo al profesorado en este contexto? Es decir, desde el recorrido del programa, ya estábamos en los entornos virtuales con Wikimedia Argentina, teníamos proyectos educativos que funcionaban y docentes que venían participando. Ahora bien, esa no era la manera en la que la realidad me estaba interpelando. Era consciente de las realidades socioeconómicas que atravesaban al país y la región. Sin ir más lejos, en el informe realizado por la CEPAL para el año 2019 menos del 40% de la población disponía conocimientos básicos de informática, como copiar un archivo o enviar un correo electrónico con un archivo (CEPAL, 2021). A su vez, Argentina estaba transitando su cuarto mes del cambio de gobierno nacional iniciado el 10 de diciembre del 2019, y la ausencia de políticas de inclusión digital en nuestro país era un hecho después del macrismo (Benítez Larghi, 2020).

Con esa realidad latente, y con la conciencia de saber que no había manera de continuar como si nada estuviese pasando, decidí participar de esta experiencia de forma directa con el inicio del confinamiento. Experiencia que fue propuesta directamente por María Teresa Lugo y por Anna Torres Adell a través de mensajes de WhatsApp. Un entorno “sociotécnico” que se convierte en la principal vía de interacción y sostenimiento de vínculos, en particular los pedagógicos, como describe Dussel (2021), para dar marco de apoyo y acompañar la red afectiva. Con cierta distancia de lo acontecido, sin ser consciente, en esos primeros mensajes, de la magnitud que iba a tomar la propuesta, ya es posible identificar el rol que jugó la dimensión emocional en la responsabilidad de sostener, a través de los webinarios, la continuidad educativa durante los primeros meses del confinamiento. Recuperando la noción de reacción, contención y adaptación abordadas en el marco teórico de este trabajo para situar el análisis de las estrategias educativas que hacen frente a la pandemia. De acuerdo con Cobo y Rivera-Vargas (2020), sostenemos que es necesario combinar en este análisis los diferentes niveles de decisión y gestión del sistema educativo. Este proceso involucra a diferentes actores de la comunidad educativa y dialoga con la ejecución de las políticas públicas de emergencia vinculadas a la integración y apropiación de las tecnologías digitales como sostén del vínculo pedagógico en pandemia.

En concordancia con lo expuesto, la propuesta de los webinarios fue la estrategia de reacción con la que surgió el programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina. Recuerdo que en el momento de recibir la propuesta fue clave contar con el apoyo de la Universidad Nacional de Quilmes, una universidad pública del conurbano bonaerense que le imprimió a la experiencia de los webinarios el sentido político-pedagógico vinculado a la importancia de democratizar accesos en alianza directa con la educación pública. Siguiendo el posicionamiento

de Puiggrós (2020) sobre el valor que las instituciones educativas públicas tienen en el imaginario colectivo argentino.

La experiencia de los webinarios se organizó en una semana. La coordinación de la propuesta estuvo a cargo de la Dra. Maria Teresa Lugo, especialista en educación y tecnologías, docente e investigadora en la Universidad Nacional de Quilmes, con quien desde Wikimedia Argentina se articuló para definir los puntos básicos que permitiesen que la propuesta fuese y tuviese lugar. Por parte de Wikimedia Argentina, la coordinación y gestión del proyecto estuvo a mi cargo. Entre el 17 y el 20 de marzo se decidió salir con la inscripción y comenzar a contactar a las personas que podían sumarse para dar una videoconferencia que no excediese los 60 minutos, y que nos permitiese abordar temas que la comunidad docente estaba demandando.

La organización de la propuesta se desarrolló de manera fugaz, en paralelo a las otras decisiones que implicó sostener la experiencia, en especial de qué manera iba a realizarse, mediante qué plataforma, quiénes iban a ser los y las expertos/as que se podían sumar, etc. Considero que la definición aportada por Achard (2020) en la que describe este primer momento de la pandemia como un “caleidoscopio permanente de elementos en movimiento” (p. 46) es muy acertada para representar e ilustrar lo que implica vivir una experiencia como esta. Recuerdo en esa semana previa, una vorágine de mensajes y correos electrónicos con referentes de temáticas educativas y tecnologías digitales para coordinar agenda, horarios, temática, modalidad de cada charla. No era un momento en el que alguien podía pensar claramente, desde la perspectiva de gestión, los riesgos y desafíos presentes en una propuesta que se daba en un contexto completamente virtual en el que no había certeza en cuanto a nada más que en acompañar y contener a la comunidad educativa.

Al equipo organizador se suman rápidamente —en cuestión de horas— Walter Campi, Denise Pari y Florencia Loiacono, docentes e investigadores del equipo de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Quilmes Virtual. Como toda la experiencia de gestión de los webinarios, todo el proceso organizativo y debate del minuto a minuto del proceso, siguió siendo a través de un grupo de WhatsApp que fue creado con las personas que nos sumamos a coordinar la propuesta. En la imagen 5 que comparto a continuación, se puede observar una captura de pantalla del grupo de WhatsApp creado para seguir todo el proceso de gestión de los webinarios. Como puede identificarse el grupo se creó el 18 de marzo del 2020, momento en el que comienza a gestarse la experiencia.

Imagen 5. Captura de pantalla grupo de WhatsApp “Webinar en coronavirus”.



Fuente: Elaboración propia.

Así se gesta y continúa la organización de lo que fueron los primeros 10 encuentros, que a partir de la demanda recibida terminaron siendo dos ciclos de 23 webinarios en total. Sostener la experiencia de los webinarios implicó dos desafíos en la toma de decisiones que podemos enmarcar a partir de los manifiestos de Lugo y Loíacono (2020). Estos se dividen en dos niveles: tecnológicos y pedagógicos. Lo tecnológico recuerdo que estuvo vinculado a definir mediante qué plataforma íbamos a realizar los encuentros sincrónicos, porque sin duda la decisión era poder dar respuestas a la “desconexión afectiva” que el contexto estaba generando (Dussel, 2021) y que lo consideramos vital en la propuesta, generar esa sensación de cercanía y escucha mediada por los entornos virtuales.

La decisión pedagógica también fue muy importante, ya que había acuerdo en generar una propuesta que compartiese un abanico de acciones, experiencias, vivencias y recomendaciones que pudiesen ser pensadas desde las realidades de cada docente. En este sentido, se puede ubicar este nivel en la importancia de situar las “pedagogías pandémicas” a las que hacen referencia Fardella y Alonso Cano (2022) en diálogo constante con los entornos virtuales reales que tenía a disposición el profesorado.

En relación con el nivel tecnológico, la primera decisión que recuerdo generó un debate necesario en el marco de los webinarios, fue la definición de usar Zoom como plataforma para sostener los encuentros sincrónicos. Desde el aquí y el ahora, profundizando en el análisis abro este interrogante que estuvo presente al momento de definirlo como opción: ¿Era esta plataforma la mejor opción? ¿Existían otras posibilidades? ¿Qué fue lo que tuvo más peso al momento de

definirlo? Aquí las respuestas son varias, muchas de ellas hay que necesariamente anclarlas en el momento en el que la decisión se tomó, el 18 de marzo del 2020.

En cuestión de cuatro días de inscripción a la serie de webinarios ya habían registrados 4.200 docentes para los 10 primeros encuentros que fueron transmitidos por Zoom a las 11 am hora argentina. El enlace no era en abierto, sino restringido, y fue enviado vía correo electrónico a las personas previamente inscritas. Esto permitió tener un registro que posteriormente fue utilizado para elaborar los certificados de participación en la serie.

La contextualización es necesaria porque da sentido al carácter de la urgencia que teníamos como responsables de la experiencia para salir con los webinarios a sostener el contexto de desborde. En ese momento recuerdo que en la decisión pesó más la responsabilidad político-pedagógica de estar cerca de la comunidad educativa y poder ayudarles a sostener la educación en contexto de emergencia. Sin duda tuvo más peso esa decisión que frenar el proceso de los webinarios, porque no dábamos abasto para garantizar una transmisión en plataformas libres y abiertas, que permitiesen un espacio de sincronicidad que generase un encuentro “íntimo”, y pudiese sostener, a la vez, a más de 300 personas conectadas en un mismo momento con la necesidad -si la conectividad lo permitía- de prender sus cámaras para sentirse más cerca.

Es importante remarcar que esta decisión no estuvo exenta de debates internos y abiertos explícitamente en el marco de los webinarios, que se relacionan directamente con la investigación realizada por Cobo y Rivera-Vargas (2022) vinculada específicamente con la utilización de Zoom como la principal plataforma para desarrollar videoconferencias educativas en el marco de la pandemia. A la pregunta que los autores hacen en relación con si la comunidad educativa fue lo suficientemente alertada sobre lo que implicaba usar zoom como herramienta digital en tanto protección y respeto a la privacidad de docentes, familias e instituciones, puedo responder que en el marco de la experiencia de los webinarios fue un punto que se recuperó constantemente y que en cada momento que surgió la pregunta de por qué zoom y no otra aplicación, desde el equipo responsable se dio el espacio para debatirlo y se aportó información y guías para su uso. Se justificó desde el plano político-pedagógico anteriormente mencionado, por qué definimos hacerlo de ese modo y sostenerlo más allá de todas las contradicciones que nos atravesaban y que reconocíamos eran necesarias poner en debate.

En los registros de los chats de los distintos webinarios se evidencian las preguntas y miedos sobre el tema que los y las docentes compartían con respecto a lo que en ese contexto se decía sobre el uso de Zoom como aplicación con fines educativos. En el siguiente apartado, aportamos algunas de las intervenciones que dan cuenta de lo presente que estaba en la dinámica de los webinarios,

la cotidianidad de los debates que atravesaron a la comunidad educativa en esos momentos en específico y partían en especial del desconocimiento en relación con cómo y de qué manera era gestionada la aplicación:

En estos tiempos que muchos estamos usando Zoom u otras plataformas hay que tener cuidado como se comparte el link de acceso. Ayer una colega compartió que en una conferencia un troll entró a una videoconferencia y comenzó a compartir imágenes no apropiadas. Los adultos también debemos tener cuidado (Intervención docente en chats 11).

“Buenos días, Wikimedia, hoy el portal web de Microsoft publicó un artículo acerca de Zoom informando que tiene muchas y varias fallas de seguridad ¿qué piensan de esto?” (Intervención docente en chats 12).

Frente a la definición sobre el tipo de plataforma, la segunda decisión tomada fue la de grabar los encuentros y publicarlos en el canal de YouTube de Wikimedia Argentina. La Universidad Nacional de Quilmes Virtual también generó un micrositio en el que fue compartiendo el enlace a los videos editados y un resumen sobre la temática del encuentro (UNQV, 2020). La tercera decisión que se tomó en la marcha del proceso fue que durante la sesión en vivo solo iban a tener micrófono quienes coordinábamos la experiencia y las personas expertas invitadas. El resto de los participantes se iban a mantener silenciados, siendo la principal vía de comunicación en cada encuentro el chat de Zoom. Por último, se decidió y comunicó que se entregaría certificado por la participación en el ciclo de webinars, certificado que fue confeccionado por la Universidad Nacional de Quilmes Virtual.

En el contexto mismo de gestión del proceso en emergencia, todo comenzaba a tener magnitudes nunca pensadas, entre ellas: definir la comunicación de la propuesta y sostenerla día a día, confirmar con las personas expertas la información y fecha de su conferencia, el envío de correos electrónicos a todas las personas inscritas con los enlaces para conectarse al Zoom que se hacía un día antes de cada webinar. El contacto con todas las personas invitadas como expertos/as y el vínculo diario con los/as docentes lo llevaba principalmente yo, que estaba a cargo todos los días de confirmar agenda y moderar los detalles técnicos de la sesión de Zoom. Recuerdo estar constantemente en estado de alerta, respuesta y contacto diario con todas las personas que de una manera u otra formaban parte de la experiencia.

El contexto en el que se desarrolla la experiencia estaba atravesado por un estado emocional de la población donde la pregunta y la incertidumbre era el estado permanente. En el marco de la experiencia existía un registro del valor de las redes afectivas y del apoyo colectivo para transitar el contexto de incertidumbre absoluto. Retomando a Dussel (2021), existía una imposibilidad de distanciarse como educadores/as de todas las preguntas que en ese momento ocupaban todas las

decisiones y acciones que necesitaban definirse para continuar dando clase sin el espacio-tiempo del aula. Los webinarios suceden en un contexto emocional que se activa a partir de experiencias abruptas, en las que se movilizan deseos y sensaciones que fueron el motor para encontrarnos en un entorno “sociotécnico” (p.47) excepcional y desconocido que invitó a experimentar con formas nuevas.

Frente a un estado de ansiedad permanente a nivel colectivo dado el escenario pandémico y de confinamiento, y asumiendo las angustias propias de las personas que estábamos liderando la propuesta, nos propusimos sostenerlo, sin capacidad mental que permita proyectar más allá del programa y las personas invitadas a los encuentros. En la entrevista realizada a María Teresa Lugo, nos expresa qué representaron para ella los webinarios desde el punto de vista emocional y profesional:

Quando empezó el confinamiento en Argentina, el impacto fue tan fuerte, la reacción que tuve fue hablar con ustedes (Wikimedia Argentina) y decir algo tenemos que hacer. Yo vengo de una historia muy dura, estuve en un campo de concentración en la dictadura, hubo cuestiones personales, el confinamiento me movilizó de una manera muy fuerte, muy fuerte, y pensé qué cosas podían ayudar y ayudarme. En ese lugar pensé en la comunidad que me salva cómo sobreviviente. Esa situación hizo que pensaré qué redes se podían armar, y ahí pensé en ustedes (Entrevista 10, 2021).

En el contexto emocional en el que se inscribe la experiencia puede ser analizando el valor de las “relaciones de cuidado” planteadas por Fardella y Alonso Cano (2022) que también caracterizan las acciones que son parte de la “trama” pedagógica (Maggio, 2021) que se construye en estos contextos caracterizados también por la reciprocidad, la empatía, el respeto por los procesos y las emociones que atraviesan las prácticas educativas a las que el confinamiento nos enfrentaba.

En este sentido, la dimensión de lo emocional se cruzaba constantemente con la dimensión organizativa. En la entrevista realizada a Denise Pari, nos manifestó cómo estas dos dimensiones —organizativas y emocionales— convivían en el proceso de llevar adelante la experiencia para ella, y lo que esta última representó para la comunidad educativa que participó de los encuentros en ese contexto:

Lo primero que se me viene es bien emocional. En el sentido de pensar en los momentos... dos momentos: lo organizativo, como llevar adelante la propuesta, en ver los temas interesantes, pero sobre todo eso, nos pasó por arriba, el llegar a una comunidad de gente, que sentías que las personas estaban buscando experiencias de encuentro, no solo de contenido (...) esta idea del acompañamiento, “el cafecito de la mañana”, lograr ese feedback con la gente era super importante (Entrevista 11, 2022)

Las relaciones de cuidado activadas y que sostenían los webinarios todas las mañanas a las 11 am, fueron constituyendo en un espacio virtual de confianza y encuentro con otros. Retomando el

análisis de Miño Puigcercós, et al. (2019), los webinarios se constituyeron en una comunidad virtual con un fuerte potencial pedagógico, que a su vez generó un sentido de pertenencia y una sensación de respaldo y contención. Esta dimensión de grupalidad y colaboración que generaba el sentirse contenidos es una característica principal de la estrategia de reacción, y determina gran parte del valor social de la experiencia, en palabras de María Teresa Lugo:

No fue un dispositivo de formación era poder sostener ese dispositivo a lo largo de las semanas y del tiempo (...) tenía que ver con esta idea de reparación, resiliencia, sostener, cobijar, y acompañarnos entre todos, y que está muy en sintonía con estas cuestiones de sobrevivir, tiene que ver con eso, pensar en la comunidad, y en cómo todos nos sostenemos entre todos (Entrevista 10, 2021).

En este mismo sentido, el valor de la comunidad virtual, la noción de “hermanamiento”, de acompañar, sostener y dar apoyo frente a la incertidumbre, son también los puntos que mencionó Anna Torres Adell en el momento de definir el fenómeno de los webinarios y qué representaron como proyecto para Wikimedia Argentina:

Los webinarios fueron una respuesta a lo que estaba sucediendo, la idea de servir a la comunidad fue el resultado (...) Yo creo que ahí se asentó, algo que iba a ser chiquito, todo lo que pasó ahí tiene sentido de hermanamiento. La comunidad de los webinarios. Hay una cuestión muy difícil de medir, que fue la contención, a nivel rutina. Lo que nos sacó de la pandemia fue la rutina. Todo se vio alterado. La gente iba por los compañeros, por la gente que presentaba y por la rutina que le generaba (Entrevista 1, 2022).

En esa nueva realidad en la que se reconfiguraron los roles docentes, escuela y familia, la formación adquirió un valor muy importante en el sostenimiento de las tareas cotidianas que desafiaban a la comunidad educativa de forma constante. Jiménez y Valdés (2020) se refieren a los docentes en contexto de pandemia como “facilitadores de prácticas escolares” (p.5). Retomo esta definición ya que considero que define los roles de quienes estábamos presentes siendo parte de la experiencia de los webinarios. Constituimos una comunidad virtual que día a día compartía y generaba mecanismos para sostener la estructura escolar, no solo desde lo curricular, sino también desde la dimensión afectiva del vínculo pedagógico.

En esta línea, retomo una de mis notas de campo, tomadas en un contexto muy álgido en la moderación de los webinarios: “conocimiento que se comparte no se divide, se multiplica” (Nota de campo N°1, 7/04/2020). Recuerdo que fue un comentario realizado por María Teresa Lugo, que me parece valioso recuperar para representar esta idea de construir saberes junto a otros y el valor que adquieren estas comunidades de aprendizajes para no sentirse solos en el proceso de habitar nuevas prácticas educativas.

La sensación de red y tranquilidad frente a un universo de caos era también transmitido y recibido en los webinarios. No solo estaban presentes las voces de quienes coordinábamos y de los expertos que participaban, sino que se encontraban muy presentes las voces y las vivencias de la comunidad educativa como pilar central de la experiencia. Estos espacios representaron diálogos que siempre se mantuvieron encendidos y que eran producto de las inquietudes y palabras de aliento que el mismo profesorado compartía charla a charla. Florencia Loiacono en su entrevista biográfica comparte esta sensación de ser parte, como docentes, de una experiencia que se estaba gestando en el momento, en la que se participaba de discusiones que le preocupaban a uno en su labor, a tus colegas y a tu institución. En palabras de la entrevistada:

El impacto fue la cuestión de la inmediatez, pensar en una situación muy compleja muy sobre la marcha, estar pensando con otros sobre la urgencia. Hay algo de lo que se crea sobre la urgencia que tuvo valor en ese sentido. Para los docentes fue muy transparente eso. Era una cosa muy horizontal, y eso se notaba y se respiraba. Encontrarte con personas que estaban igual de afectadas que vos, y tratando de pensar con otros. Era una sensación de cercanía, que tranquilizaba (Entrevista biográfica 13, 2021).

En la Tabla 17 que compartimos a continuación, presentamos el programa de los encuentros de los ciclos de los webinarios, las temáticas sugeridas para abordar en cada uno de ellos y las personas expertas que estuvieron a cargo. El webinar se dividió en dos ciclos. El primer ciclo fue específicamente definido en la semana previa al comienzo con los temas centrales que estaban siendo debatidos en la agenda educativa en esas dos primeras semanas de confinamiento. El segundo ciclo estuvo pensado teniendo en cuenta las necesidades que la comunidad educativa compartió durante los primeros 10 encuentros, y también entendiendo que el proceso de confinamiento evidenciaba otros plazos en los que surgían más preguntas sobre cómo sostener a los y las estudiantes y garantizar el derecho a la educación.

El programa presentado en la Tabla 17 da cuenta de las diversas temáticas que se fueron abordando a lo largo de los encuentros. Este abordaje se realizó desde diferentes aristas — pedagógica, tecnológica y socioemocional— que transversalizaron todos los encuentros teniendo en cuenta que en los webinarios participaron docentes de todos los niveles educativos, y que, si bien la mayoría era de Argentina, había una fuerte participación regional. En el próximo apartado realizaremos un recorrido sobre los principales temas, preocupaciones, miedos y demandas que se encontraban presentes encuentro a encuentro.

Tabla 17. Programa de webinarios “Educación y creatividad en tiempos de #Coronavirus”

N°	Fecha	Temática y expertos/organizaciones a cargo
1	25/03	Reflexiones y herramientas colaborativas desde la educación virtual - María Teresa Lugo y Luisina Ferrante
2	26/03	La educación en tiempos de coronavirus - Mariana Maggio
3	27/03	Presentación de la experiencia de Faro Digital - Lucia Fainboim
4	30/03	Herramientas de programación para trabajar desde casa - Fernando Schapachnik (Fundación Sadosky)
5	31/03	Diseño creativo de actividades en línea - Carina Lion
6	1/04	La experiencia de RUEDA - Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina
7	3/03	Educación a distancia, la experiencia de la Universidad Nacional de Avellaneda - Cecilia Sagol
8	6/04	Las cosas por su nombre: transmedia - Betina Lippenholtz
9	7/04	Entre ansiedades, brechas y posibilidades: la educación en tiempos de coronavirus - Martín Rebour
10	8/04	Desafíos institucionales para la virtualización de la educación superior - Walter Campi
Cierre del primer ciclo de webinarios		
11	27/04	Reflexiones sobre el uso de los proyectos Wikimedia como propuestas pedagógicas - Luisina Ferrante y Florencia Guastavino
12	29/04	Cuando despertó, el virus todavía está allí - Alejandro Piscitelli y Julio Alonso (UBA/UNTREF/UdeSA)
13	4/05	De qué hablamos cuando hablamos de evaluación en tiempos de distancia social - Marilina Lipsman (FFYB,UBA/ Directora General del Secundario Yeshurun)
14	6/05	La experiencia del proyecto “El Archivo al Aula”- Wikimedia Argentina+CONAPLU
15	8/05	La Evaluación en nivel primario- Nora Dari (UNQ)

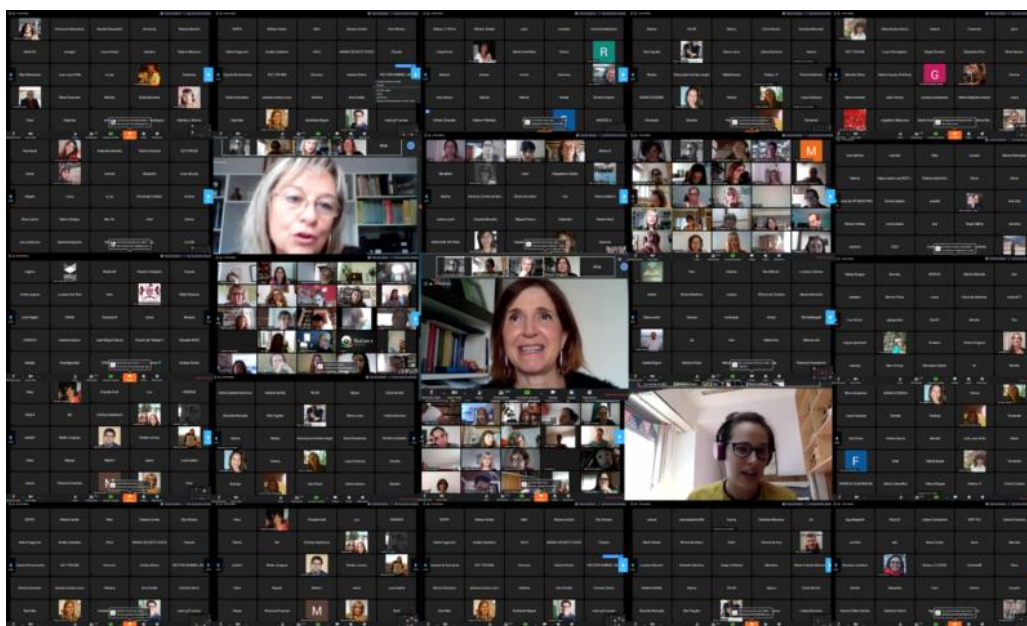
16	11/05	Cómo pensamos "Seguimos educando"- Laura Marés (Educ.ar).
17	13/05	Enseñanza de las ciencias sociales en nivel secundario - Manuel Becerra (Docente nivel secundario y universidad)
18	15/05	Trabajo colaborativo en el contexto del aislamiento obligatorio - Valeria Kelly (Docente e investigadora. UNSAM - UBA - ENS 1 CABA)
19	18/05	Estrategias pedagógicas en física, química y biología - María Joselevich (UNAJ)
20	20/05	Políticas digitales para la educación: desigualdades y oportunidades para América Latina en el marco de la Pandemia - María Teresa Lugo (UNQ)
21	22/05	¿Cómo le llamamos a esto que vivimos en la educación? sobre educación en línea, educación a distancia y educación de emergencia - Roberto Bustamante Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
22	27/05	Especialista de Educación UNICEF Argentina - Cora Steinberg
23	29/05	Pensamiento computacional - Iris Fernández (UNPAZ) y Mara Borchardt (Fundación Sadosky)
<p>Cantidad de personas participantes: durante los dos ciclos participaron de forma continuada 5255 docentes de Argentina, Chile, Uruguay, Colombia, Ecuador, México, EEUU, España, Alemania e Italia. El promedio de participación en el primer ciclo fue de 250 docentes por encuentro y en el segundo ciclo el promedio fue de 400 docentes por encuentro (Reporte de Impacto Wikimedia Argentina, 2019-2020).</p>		

Fuente: Elaboración propia.

8.2. El impacto de la “movida”: aprender a seguir educando en la emergencia y fuera de la zona de confort

La experiencia de los webinarios desde el principio fue definida como una “gran movida”, según palabras utilizadas por María Teresa Lugo cuando describió la experiencia en el primer webinar realizado (Webinar 1º, minuto 44:09). Desde el principio, las personas expertas que participaron y las personas que se encontraban como oyentes se sentían identificados con estar participando de esa “movida”. La participación de expertos y expertas de múltiples disciplinas que compartían ese “matecito” o “cafecito” en la mañana, con más de 250 personas de forma virtual, fue dándole a la experiencia ese sentido de comunidad virtual de aprendizaje. En la imagen 6 se comparte el segundo encuentro del primer ciclo, en el que estuvo como experta invitada Mariana Maggio. En la imagen se pueden apreciar la cantidad de personas que estábamos conformando esta incipiente comunidad virtual que representaban esas nuevas formas de “pedagogías pandémicas” se instalaban en el marco del confinamiento.

Imagen 6. Imagen del segundo webinar realizado el 26 de marzo del 2022.



Fuente: Wikipedia Commons (2022).

Si algo caracterizó el espacio generado en los webinarios fue el hecho de aprender sobre la marcha. Como puede observarse en los registros de los chats compartidos en el Anexo 3 y Anexo 4, fue muy característico de los primeros webinarios que gran parte del profesorado aprendía del funcionamiento de Zoom en el momento que se sumaban al webinar, tomando esa experiencia para conocer cómo manejar la herramienta y moderar encuentros virtuales pensando en sus propias prácticas educativas. En este proceso de aprendizajes marcados por la necesidad del contexto, es interesante volver a la noción de la “ética del cuidado” compartida por Rivera-Vargas

et al. (2021) en la que el rol del profesorado se redefine pensando las tecnologías digitales desde una perspectiva crítica y como medio para facilitar el encuentro, en las que también el profesorado reacciona al contexto de urgencia a partir de la importancia de pensar los procesos de alfabetización digital desde una lógica del cuidado.

El hecho de reconocerse en esa situación de asistir sistemáticamente a un encuentro virtual y, a su vez, ser parte de esa construcción, implicó sentir el proceso y generó pertenencia. En el Anexo 3 con el registro de los chats de los 23 encuentros, se puede observar cómo los y las asistentes comenzaban a habitar los webinarios como espacio de referencia y de intercambio. Ese proceso mismo que el estado de inmediatez de la experiencia generó, fue dándole identidad a la “movida”, y generando un espacio en el que la comunidad docente comenzaba a referenciarse para atravesar el proceso de la escolaridad virtual obligatoria y los miedos a los que se enfrentaban cotidianamente.

Recuperamos algunas de estas intervenciones para dar cuenta de los sentimientos compartidos en cada encuentro, algo que ayuda a poner palabras y contextualizar la dimensión emocional de la experiencia:

“Gracias por la posibilidad de afrontar creativamente esta situación conflictiva” (Intervención docente en chat 1, 2020).

“La docencia será un trabajo colectivo y colaborativo... o no será...” (Intervención docente en chat 2, 2020).

“El problema de WhatsApp es los horarios y si como profe universitaria estoy desbordada mentalmente entre grupos de profesores ...creo que es importante respetar el horario de trabajo por nuestra salud mental” (Intervención docente en chat 3, 2020).

“Gracias por esta oportunidad... Me emociona estar con todos los docentes que están acá” (Intervención docente en chat 4, 2020).

“Felicitaciones por este espacio de bajas ansiedades juntos es mejor” (Intervención docente en chat 5, 2020).

En relación con estas sensaciones compartidas al inicio de los encuentros, Anna Torres Adell se refiere al efecto de los webinarios y al valor que tuvieron como primera respuesta que el programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina decide llevar adelante. En su entrevista ella hace alusión a la noción de “acción humanitaria” para definir el sentido de la reacción y el valor que tuvo para la comunidad educativa. Retomando sus palabras:

Yo los comparo mucho a los programas de ayuda y acción humanitaria. Los webinarios fueron muy de acción humanitaria, tuvo un sentido en ese contexto, en ese momento, con esas temáticas, con esos expertos y con esa contención (...) daban herramientas para salir del paso, y generar seguridad a los docentes, les dimos las herramientas mínimas. A lo mejor si lo hacíamos dos o tres meses más tarde no hubiese funcionado de la misma manera. El momento

de pensar para ellos qué hacemos, y cómo lo hacemos, fue ese mes y medio, y nosotros estuvimos en ese mes y medio (Entrevista 1, 2022).

Este estado de aprendizaje permanente que comparte Anna Torres Adell en su testimonio, se relaciona con la noción de “pedagogías de la excepción” planteada por Rivas (2020), que define un contexto en el que la historia de la escolarización se pone en paréntesis y es necesario hacer un ejercicio de “transposición didáctica pandémica”, ejercicio que, podríamos decir los webinarios intentaron hacer para acompañar y sostener al profesorado en la reconfiguración de sus realidades, atravesadas por múltiples desigualdades.

Los principales miedos y preocupaciones, que se traducen en inseguridades del profesorado al momento de pensar estas pedagogías de la excepción, se vinculan con la ausencia de conectividad (y/o de dispositivos o computadoras para uso individual en los hogares) que se convirtió en la mayor barrera de acceso a la educación en la pandemia. A su vez, a esta ausencia de dispositivos y conectividad, se suma la ausencia en procesos de formación docente continua (Lugo y Loiácono, 2020) que puedan acompañar y actualizar el uso y apropiación de las tecnologías digitales por parte del profesorado. En este contexto, las inseguridades generadas por la falta de apropiación genuina de las tecnologías digitales por parte del profesorado (Lion, 2017), son exacerbadas también por la necesidad de repensar y ajustar el diseño didáctico a este contexto de excepción y ansiedades (Rivas, 2020).

En relación con lo expuesto, es necesario referirse de qué estábamos hablando en los webinarios para poder responder a este contexto de incertidumbre, que yo recuerdo se respiraba con mayor fuerza en los primeros encuentros. En el segundo webinar, la académica Mariana Maggio compartió la noción de “no al revoleo”, no al revoleo de pdf, de lecturas y de actividades que abrumen. Invitó a “alentar un currículum minimalista” (Webinar 2, minuto 10:57).

Mariana Maggio convocó al profesorado a posicionarse desde otro lugar con lo que implica el desafío de animarnos a enseñar en la virtualidad teniendo en cuenta que en esos entornos en línea también “hay que poner el cuerpo, hay que poner la mirada, hay que poner el gesto, la emoción y también el dolor” (Webinar 2, minuto 21:57). Frente a esta invitación que hacía Mariana Maggio en el segundo encuentro de los webinarios, el profesorado compartía en el chat sus sensaciones del momento y cuáles eran sus principales desafíos pedagógicos:

“Esta pandemia nos obligó a acercarnos a las TIC. ¡Saldrá bien o mal, habrá cosas para mejorar seguro! Pero nos empujó a hacerlo” (Intervención docente en chat 6, 2020).

“Creo que esta pandemia nos dio la oportunidad de acercar lo virtual a la realidad presencial” (Intervención docente en chat 7, 2020).

“La importancia de formar a ciudadanos digitales es también nuestra responsabilidad como docentes...la importancia del derecho a la educación también en tiempos de pandemia” (Intervención docente en chat 8, 2020).

Esta idea de acompañar el contexto también estaba reflejada en que el profesorado se acercaba al uso obligado de las tecnologías digitales como medios para comunicarse y sostener el vínculo pedagógico con sus estudiantes. Estas nociones de “acercarse” a las tecnologías, el vínculo entre virtualidad y derecho a la educación, la importancia de encontrar estrategias para implementarlo, estaban presentes encuentro a encuentro. Recuerdo que el hecho de acercarse a las tecnologías digitales y pensarlas como aliadas era transmitido constantemente por el profesorado para enfrentar el contexto de educar en pandemia. Recupero una nota de campo, también realizada en el contexto de estar moderando, a su vez, el webinar de Mariana Maggio, en el que yo me encontraba sorprendida por el nivel de reflexión y apertura que el profesorado tenía para absorber toda la información que se estaba generando en un mismo tiempo y espacio virtual: “el valor de la comunidad docente comparte que es un tiempo para recuperar el sentido de existencia” (Nota de campo 2, 26/03/2020).

A partir la necesidad de no estar solos y por pedido de las personas participantes, se armó una carpeta de recursos colaborativa. En la carpeta colaborativa armada en un Google drive, se fue recolectando encuentro por encuentro los materiales y las presentaciones que los y las expertas invitadas compartían en sus charlas, incluso la descarga de todos los chats de los encuentros para sumarlo a la carpeta colaborativa. Esta noción de colaboración, trabajo entre pares, sostenimiento mutuo también es abordada por Rivas (2020) y pensada desde la necesidad de “recrear la institución en la virtualidad” (p.11) como eslabón principal para dar sostenimiento en comunidad. A su vez, generar mecanismo para la colaboración y el sostenimiento de pares, también recobra la noción del cuidado y empatía con el otro, el reconocerse en esa misma situación, generó encuentro y habilitó reciprocidades vinculadas con las prácticas del cuidado activadas dentro de la comunidad virtual de los webinarios.

Si bien los webinarios no fueron pensados como una propuesta explícita de formación docente, recuerdo que María Teresa Lugo siempre hacía hincapié en esto en cada encuentro. Muchos docentes que participaban de la experiencia así lo sentían, y en el proceso de escucha y en la vigencia de los temas tratados encontraban respuestas o caminos para la acción. Recuperando las intervenciones del profesorado en los registros de los chats del tercer, cuarto y quinto webinar podemos observar cómo ese proceso de formarse, compartir experiencias y desafíos, construir comunidad, estaba constantemente presente en la medida que los encuentros pasaban y el confinamiento era una nueva normalidad;

“Excelente webinar, los temas tratados, su vigencia y necesidad de tratamiento socializado, técnicamente impecable y felicitaciones a los especialistas. Gracias por la oportunidad de participar. Si en algo puedo colaborar, no duden en contactarme” (Intervención docente en chat 9, 2020).

“Hoy estamos obligados a salir de nuestra zona de CONFORT!!!!” (Intervención docente en chat 10, 2020).

“Un efecto colateral de la crisis es poner de relieve el rol de las TIC en las sociedades modernas. las tecnologías no pueden ser una caja negra” (Intervención docente en chat 11, 2020).

“Gracias por este espacio tan importante. Yo estoy debutando como docente en un terciario y tanto la clase como los aportes son muy valiosos para mi formación” (Intervención docente en chat 12, 2020).

“Yo compartí los videos con mis colegas de las escuelas que trabajo. Muy enriquecedor y nos sentimos acompañados en esta situación crítica” (Intervención docente en chat 13, 2020).

“Estamos demostrando que responsabilidad seguimos asumiendo los docentes en situaciones críticas acompañando con lo que sabemos mientras seguimos aprendiendo todo el tiempo. La suma del conocimiento colectivo es valiosa” (Intervención docente en chat N° 14, 2020).

Frente a esto, también podemos afirmar que en la propuesta en los webinarios siempre estuvo presente la invitación a salir de la “zona de confort”, como solía compartirse en los chats, pero nunca se dejó de lado el hecho de pensar la educación como un derecho, de entender el rol central del profesorado en ese proceso y de asumir, por parte del equipo organizador de los webinarios, la responsabilidad y el compromiso de ofrecer herramientas y experiencias que pudiesen ajustarse a las necesidades y realidades de los territorios. En este punto es interesante retomar el concepto de “resiliencia” (Román et al., 2020:77) y hacer énfasis en este proceso transformativo que implicaron los webinarios para el profesorado, el cambio de mirada que colectivamente se proponían realizar en ese marco comunitario, especialmente ubicando su acción resiliente en un contexto que demandó generar intervenciones y apropiaciones nunca antes implementadas en sus propias dinámicas educativas.

Los desafíos pedagógicos, tecnológicos y emocionales quedaron evidenciados en los encuentros y, que, a su vez, dieron sentido a las acciones pedagógicas resilientes que el profesorado se encontraba llevando adelante. Haciendo alusión a los comentarios y experiencias que el profesorado compartía a lo largo de los encuentros durante el primer ciclo, se pueden observar todas estas preocupaciones y miedos que el profesorado transmitía en los primeros meses de la cuarentena en Argentina:

“Trabajo en una escuela secundaria donde la única conectividad de los chicos es a través del celular y no todos tienen y solo le podemos mandar las actividades por WhatsApp. Demás está decir que prácticamente no tienen datos ¿qué herramientas me recomendas?” (Intervención docente en chat 15, 2020).

“Hay que pensar que en muchos hogares cuentan con una computadora y los padres teletrabajan y deben organizar horarios de acceso, o que el ancho de banda no les permite varios dispositivos conectados en el mismo momento” (Intervención docente en chat 16, 2020).

“Una pregunta obligada, que por trillada no deja de preocuparnos es el tema de la evaluación a distancia y la resistencia de muchxs profes para evaluar sin presencia” (Intervención docente en chat 17, 2020).

“Es todo un desafío en verdad pensar en las prácticas en terreno. Deberemos recurrir a imaginar nuevos horizontes y será fundamental sostener espacios de comunicación como este, para pensar juntos en propuestas que se sustenten en la equidad y calidad” (Intervención docente en chat 18, 2020).

“Reinventarnos podría incluir cambiar el nombre y no llamar a esto que estamos haciendo educación a distancia. Es tal el esfuerzo que estamos haciendo para estar presentes que yo le pondría otro nombre” (Intervención docente en chat 19, 2020).

“En mi escuela estamos llamando a todos los estudiantes que no se loguearon en Classroom que son alrededor de cuatro o cinco por curso para establecer un puente con las familias...un problema que observamos en Lanús es que no tienen pc trabajan desde el celular...” (Intervención docente en chat 20, 2020).

Como podemos observar, a la preocupación latente por la imposibilidad de no tener garantizado el acceso a internet y dispositivos tecnológicos a nivel nacional, se suma y se hace cada vez más evidente en los webinarios la inquietud sobre cómo mantener el vínculo pedagógico y los procesos de evaluación que, como sostiene Bongiovanni (2020), también requieren ser rediseñados en estos contextos educativos inesperados y nunca antes experimentados.

Durante el segundo ciclo de los webinarios dictado entre el 27 de abril y el 27 de mayo de 2020 se tuvo especial interés en convocar expertos y expertas vinculados directamente con las prácticas educativas en contexto de pandemia. Se buscó acercar aún más las experiencias a los contextos, asumiendo su heterogeneidad, pero entendiendo que había prácticas que debían transformarse y ajustarse, y que, para el segundo ciclo, ya existían experiencias que lo venían realizando.

Los encuentros de evaluación sumados durante el segundo ciclo aportaron estrategias para pensar la problemática de la evaluación en el marco de la excepción entendiendo que el proceso se pensaba en entornos “sociotécnicos” expuesto por Dussel (2021), en los que se hacía necesario evitar la “desconexión afectiva” incluso en los actos en los que la inercia de lo escolar fue relegada a acciones automáticas y poco problematizadas.

En concordancia con lo expuesto, el encuentro llevado adelante por Marilina Lipsman en el Webinar 13 trajo un debate interesante en pensar la evaluación desde una perspectiva humana, en proceso, y no aislarla del contexto que los y las estudiantes se encontraban viviendo. Romper con la idea tradicional del estudiante siendo calificado de forma aislada, en un momento

específico, e integrar la evaluación en la dinámica de aprendizaje que el mismo contexto se encontraba generando (Webinar 13, minuto 15:07).

En su recorrido y experiencia como docente, investigadora y directora de una escuela secundaria, su voz permitió aterrizar nuevas maneras de acercarse a la evaluación en contexto de distanciamiento social. Retomando las palabras de la experta en el marco del webinar:

“Pareciera que cual talismán la evaluación va a resolver todas las preguntas, la evaluación hace visible otras cuestiones del proceso educativo, la evaluación trasciende y se hace público. Es necesario tener determinaciones para las trayectorias educativas de los estudiantes” (Webinar 13, minuto 12:35).

Con esta propuesta se presentó la necesidad de pensar en una “agenda colaborativa para la evaluación” (Webinar 13, minuto 16:07). Se convocó a deconstruir la mirada tradicional sobre la evaluación entendida como acreditación, y se trabajaron conceptos como “evaluación sorprendente”, pensar la evaluación como una lógica de “descubrimiento”, explorar caminos “alternativos” y “colaborativos”, evaluar lo “invisible” y salir de las experiencias individuales de evaluación (Webinar 13, minuto 20:57).

Frente a las inquietudes, inseguridades que iban surgiendo durante la exposición de Marilina, el chat se fue colmando de vivencias y reflexiones del profesorado que compartían estar incursionando en pandemia, que les permitía redefinirse frente al proceso evaluativo de múltiples formas. (Ver Intervenciones docentes en el chat del Webinar 13, Anexo 3, Tabla 2). Mi sensación en ese encuentro fue que realmente la obligación de evaluar constantemente dentro del sistema educativo generaba una ansiedad y presión en el profesorado absoluta que no estaban encontrando los espacios para poder hacer un replanteamiento genuino y contenido por las instituciones.

Recupero una de mis notas de campo realizada en este webinar. Como docente también me veía interpelada, ya que todos los debates de ese momento en mis ámbitos de docencia también se estaban reduciendo a la imposibilidad de “evaluar” y se percibía un estado de autolimitación por el quehacer docente que era muy difícil de sobrellevar “docentes presionados, colectivos desahuciados, cero apoyos institucionales, estado de agobio permanente, ¿será posible transformarnos?” (Notas de campo 3, 4/05/2022).

El valor de los encuentros para la comunidad educativa estuvo muy relacionado con la idea de encontrar otras formas de llevar adelante las tareas que definen el rol docente en la cotidianidad que implicaban, a su vez, encontrar estrategias para dar sentido a una “didáctica modelizada por

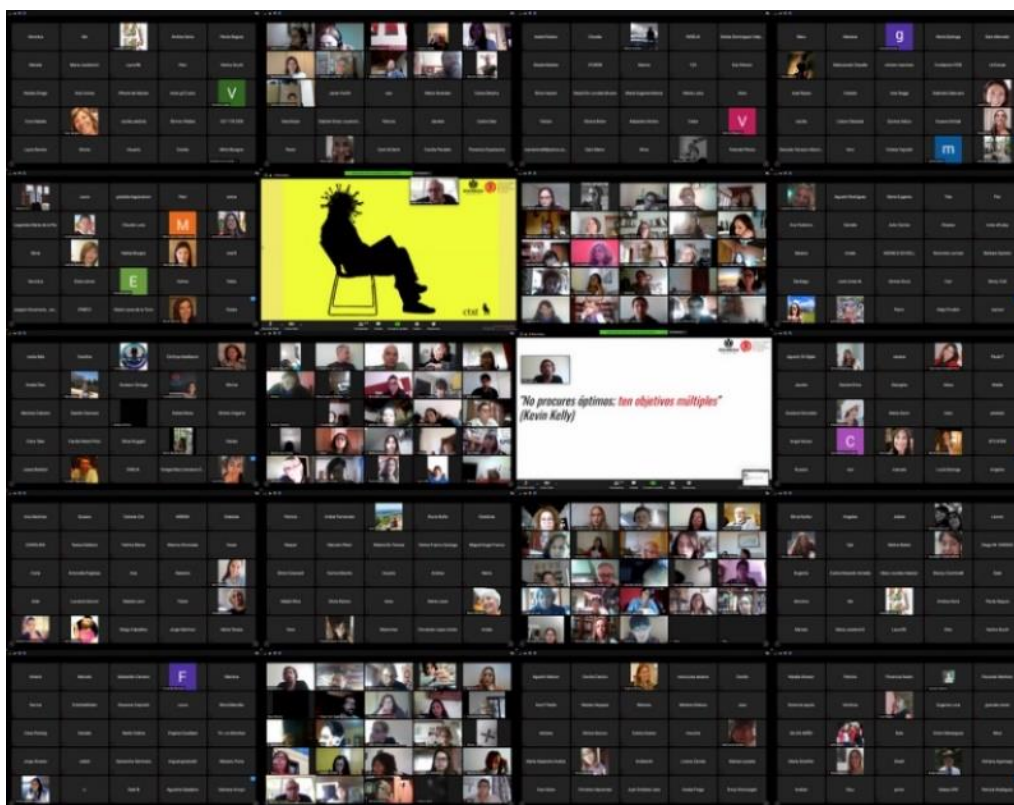
el entorno” (Lion, et al, 2015, p.104) y entender que las virtualidades que habitamos tienen sus dinámicas y van a depender siempre del sentido pedagógico de quienes están detrás pensándolo.

De esta manera, podemos sostener que en los webinarios se hacía cada vez más evidente esa necesidad de resituar y reflexionar nuestras decisiones, y que, según Florencia Loiacono en su entrevista, lo que se estaba haciendo en los webinarios era “repensar a los clásicos del sistema educativo” (Entrevista 13, 2021), necesidad que se asocia con la posibilidad de reaccionar y hallarse a las nuevas formas de interacción que trastocaron los acuerdos básicos del modelo educativo tradicional.

8.3. La sensación de trinchera: el rol docente y la pedagogía de la resistencia

Al cierre del primer ciclo de webinarios el 8 de abril del 2020, con la cuarentena avanzada y con una perspectiva prolongada de esa medida gubernamental, comenzaron a estar más presentes en los webinarios las resistencias del profesorado, su lugar reconfigurado en la escena escolar virtual de emergencia. En la imagen 7 se ilustra esta sensación de “trinchera” desde una perspectiva de refugio, en pos de pensar esos espacios cada vez más habitados desde la noción de comunidades virtuales de aprendizajes y prácticas.

Imagen 7. Imagen del webinar 12. Expertos invitados Alejandro Piscitelli y Julio Alonso.



Fuente: Wikipedia Commons (2020).

Un webinar que dejó en evidencia las angustias y ansiedades del colectivo docente, fue el webinar dictado por el psicólogo Martín Rebour, Gerente de Formación en Plan Ceibal en Uruguay, Montevideo. Esta noción de trinchera que recupero para representar cómo los webinarios se convertían en un refugio para la comunidad docente, se sitúa en la charla que dio Martín Rebour, en la que eligió poner el foco en la cuestión de la revalorización del rol docente (Webinar 7, minuto 9:42). A esa altura del ciclo, el profesorado se encontraba siendo el receptor de gran parte de las demandas sociales en torno a la responsabilidad de educar y sostener la escuela. Poder generar ese espacio de encuentro fue central para abrir a la reflexión de su propio rol y las nuevas formas de vincularse (Webinar 7, minuto 14:31).

Nociones como la importancia del cuidado, el autocuidado, la interdependencia, el registro de esa ansiedad que generaba educar en pandemia, y las angustias que se estaban atravesando fueron cuestiones claves que se pusieron en palabras en ese encuentro (Webinar 7, minuto 17:15). Frente al llamado para repensar el rol docente en la pandemia, podemos rescatar aquellas reflexiones que se relacionan con las diferentes dimensiones del cuidado que atraviesan este proceso. Por un lado, la noción del cuidado para con su alumnado, sostener el vínculo pedagógico y poner el acento en lo afectivo, en la implicancia y en facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rivera-Vargas, et al., 2021). Por otro lado, la necesidad del reconocimiento de las acciones de cuidado también entre colegas, dentro de la misma institución, un registro del otro y la importancia de la colaboración (Jiménez y Valdés, 2020). Por último, el cuidado vinculado a la defensa de los derechos laborales y a la reconfiguración de las prácticas laborales, que este contexto de excepción implicó, en tanto la multiplicación de las tareas que asumieron los y las docentes en contexto de pandemia vinculadas a la gestión, administración, seguimiento y sostenimiento de los vínculos comunitarios (Castillo, 2021; De Sousa Santos, et al., 2022).

En las siguientes intervenciones de los chats, recuperamos las sensaciones y vivencias que el profesorado compartía estar atravesando en relación con la reconfiguración de su rol docente y cómo este proceso implicaba angustias propias de estar enfrentando un aula distinta, ajena, extraña;

Lo que más me genera ansiedad es que siento que se espera que dé lo mejor en términos de creatividad, a veces esperando soluciones en menos de 24 horas. armando actividades y demás ...de todo lo que se habla en tiempo de 40tena sobre encontrarse con uno mismo y demás...todavía ni siquiera he podido pensar en todo lo que está ocurriendo... (Intervención docente Chat 21, 2020).

“Qué suerte la nuestra tener este acompañamiento virtual... pero mejor tener un grupo de compañeras del [nombre de escuela] que estamos participando juntas... la Dire: Claudia, Marisa, Marcela y también se van sumando.... Juntas podemos y mass” (Intervención docente Chat 22, 2020).

En relación con lo expuesto, y a las diferentes dimensiones del cuidado que atraviesan la reconfiguración del rol docente en la pandemia, resulta necesario hacer alusión a lo planteado por Valeria Kelly, experta invitada en el webinar 18, que, para referirse al rol docente en contexto de pandemia, utilizó el concepto de “corresponsal de escuela” y lo describió de la siguiente manera:

“Es importante enmarcar de que estamos hablando en caliente, en el medio de la situación. Hay poca distancia con lo que sucede y las decisiones que estamos tomando. El docente es un corresponsal de escuela entra para trabajar, sale para pensar” (Webinar 18, minutos 11:29-11:55).

La noción de corresponsal de escuela recuerdo fue una definición que me llegó en el webinar 18 esbozada por Valeria Kelly, disertante en ese encuentro virtual, y me interpeló en todas mis pertenencias —educadora, coordinadora de programa y militante política—. Esta definición del rol docente es la que representa de manera más concreta ese lugar de resistencia, resiliencia y reinención que el profesorado estaba ocupando. Un rol en dónde se ponían en juego todos los recorridos y experiencias, pero que, a su vez, se tomaban decisiones en “caliente, en el medio de la situación”, donde cada docente tenía que volver a encontrar “el pulso de su clase” (Webinar 18, minuto 15:58).

De esta manera, resulta interesante retomar las devoluciones del profesorado en las encuestas de cierre de los webinarios realizadas por Wikimedia Argentina y la Universidad Nacional de Quilmes Virtual. Se identifican 270 respuestas, de las cuales vamos a tomar algunas devoluciones centrales que permiten dar cuenta del valor de la propuesta para quienes se encontraban en ese contexto de excepción repensando su rol docente. En las devoluciones se recupera el aporte de los webinarios desde múltiples sentidos, en palabras de una participante: “Me ayudaron metodológica, reflexiva y emocionalmente. Me sentía como parte de una gran comunidad” (Testimonio docente 1, 2020).

A su vez, se identifica la puesta en valor de los webinarios como espacios para repensar el uso de las tecnologías digitales: “aportaron procedimientos a ser utilizados por aquellos que son neófitos en el uso de las TIC's y recursos en la web” (Testimonio docente 2, 2020). Por otro lado, la importancia de enfrentarse y animarse a los cambios: “volver a pensar elementos de las prácticas docentes ya naturalizadas. Interesante volver a mirar el currículum, la evaluación, la curación de contenidos, el uso de las tecnologías en este tiempo. Ver el momento como oportunidad para animarse a ensayar e institucionalizar cambios” (Testimonio docente 3, 2020).

El valor de la reflexión y de la apuesta al trabajo colaborativo, fue rescatado como aporte de los webinarios, retomando lo necesario: “repensar los formatos, a tener en cuenta el sostenimiento de

los vínculos con los alumnos como prioridad, a trabajar en equipo con compañeros y a buscar múltiples modos de comunicación. Los chats en línea me aportaron bibliografía y recursos” (Testimonio docente 4, 2020). En este punto en los testimonios se hizo hincapié en la capacidad formativa de los webinarios en el contexto de emergencia, en palabras de una participante: “sentí que pude capacitarme (a pesar de la insistencia que no era una capacitación). Para mí realmente lo fue. Pude compartir con compañeras del ISFD este espacio de encuentro tan rico en contenidos” (Testimonio docente 5, 2020).

En el mismo sentido, una docente compartía que los webinarios la acompañaron de múltiples formas: “en sostener la escuela, sostener la educación, pero por sobre todo a sostenerme a mí como docente en ella. A pensarme y pensar el contexto” (Testimonio docente 6, 2020). También se encontraban devoluciones que hicieron especial énfasis en el cuidado y la cercanía de la propuesta más allá de la virtualidad: “Me aportaron fundamentalmente, la posibilidad de tener, en este contexto, un espacio, cuidado y muy pensado que nos permita recorrer este camino, sobre todo en los comienzos, acompañados” (Testimonio docente 7, 2020).

Existió un reconocimiento colectivo a la vigencia del debate y a la posibilidad de vislumbrar no sólo desafíos del momento, sino poder debatir cómo pensábamos la vuelta a la escuela, a los espacios educativos, cómo reconfigurar ese hábitus, en definitiva, cómo seguir hilando la propia voz docente.

8.4. De cuando la emoción traspasó las pantallas: somos nodos para sostener la escuela

A lo largo del recorrido de los 23 webinarios realizados, la carga emocional de la experiencia deja en evidencia el contexto en el que fue pensada y atravesada. La experiencia de los webinarios, como se puede observar en los testimonios y en los registros de los chats, se fue forjando a medida que se vivía. Las emociones del equipo que organizó la propuesta, de los expertos y expertas que se sumaron a cada encuentro, al igual que las emociones de la comunidad educativa que participó, traspasó en todo momento las pantallas y el espacio de intercambio. Se conformó una “plaza pública” como compartió un docente para referirse al chat (Intervención docentes chat 6, 2020).

La noción de plaza pública concuerda con la estrategia de contención permanente que acompañó al hecho de poder reaccionar con una propuesta como los webinarios. Esta se vincula con el tipo de respuestas que son analizadas por Dussel, Ferrante y Pulfer (2020) y que se llevaron adelante en los primeros meses de la pandemia de covid-19. Respuestas que fueron puestas en marcha en

los diferentes niveles de la sociedad y que implicaron distintas estrategias de acción y reacción al contexto de excepción (Rivas, 2020).

Una de las frases que marcó el transcurrir de los webinarios, leída por María Teresa Lugo en diferentes instancias de la serie, generó el espacio para que la audiencia se permitiese la emoción también mediada por la virtualidad, con personas ajenas, pero con personas con las que estaban compartiendo un interés central: sostener la escuela. La lectura del pequeño fragmento de la novela de Haruki Murakami "*Crónica de un pájaro que da cuerda al mundo*" con el que María Teresa Lugo abrió y cerró varios de los webinarios, representa el sentido pedagógico, afectivo y social que esta experiencia de reacción iba a generar en todas las personas participantes. Recuperamos el fragmento leído por primera vez en el tercer encuentro de la serie:

Se llama no seremos los mismos. Y una vez que la tormenta termine no recordarás cómo lo lograste, cómo sobreviviste, ni siquiera estarás seguro de que la tormenta ha terminado realmente, pero una cosa sí es segura, cuando salgas de esa tormenta no serás la misma persona que entró en ella. (Webinar 3, minutos 3:17-3:45)

Los webinarios tuvieron desde el inicio una dimensión de realidad que, a la vez, recuperaron la noción de esperanza desde la perspectiva pedagógica que compartimos junto a De Sousa Santos et al. (2022), vinculada a la importancia de la emancipación y las resistencias desde el acto educativo.

Existió en todo momento una conciencia de la urgencia y de la emergencia, como así también una necesidad de acompañar en la contingencia con experiencias a partir de la reflexión, de repensar las preguntas en el contexto y encontrar formas de resignificar los vínculos pedagógicos. Los vínculos humanos que permitan generar estrategias de sostenimiento colectivo. Es complejo como investigadora separarse de la experiencia en sí misma, ya que no fue una experiencia pensada estratégicamente. Fue una experiencia que también atravesó todas mis pertenencias en el plano profesional y personal. Es una experiencia que representa el estado de desquicio colectivo que vivíamos en el ámbito educativo, pero a su vez, una experiencia que no se quedó solo en las demandas, sino que se esforzó por generar los espacios de reflexión que permitiesen ensayar y compartir las primeras respuestas al desafío institucional y didáctico al que el virus nos estaba enfrentando.

El valor del agradecimiento, la necesidad de la contención, el apoyo colectivo, el armado de redes, fueron todos valores que dieron sentido a los webinarios, una herramienta pensada en y desde la virtualidad que generó una experiencia de formación en emergencia. Certezas que fueron inciertas, miedos que se cristalizaron, el universo de lo digital y las desigualdades estructurales

que tensaron en todo momento la labor docente. Cada una de estas cuestiones fueron abordadas, resonaban de forma continua en cada webinar. Una docente, en su testimonio brindado en la encuesta de cierre, definió ese primer momento de angustia como un “mazazo”, pero a la vez recupera la experiencia de los webinarios en tanto aporte para seguir educando y “salir adelante” (Testimonio docente 8, 2020)

El valor del encuentro, el poder participar de charlas ampliadas con colegas y expertos a nivel federal regional pensando estrategias para sobrellevar la contingencia de forma conjunta también le imprimen a los webinarios un sentido de lo público y accesible que fue destacado en cada momento por sus participantes: “asumir espacios de reflexión conjunta va dando herramientas para tomar posturas que lleven algo de certeza a los docentes en tiempos de inestabilidad... agradecida de esta posibilidad que me han regalado” (Testimonio docente 9, 2020). Cada webinar tuvo sus especificidades, algunos fueron más masivos que otros, también dependía de los momentos políticos y sanitarios en los que se estaba llevando adelante la propuesta. La experiencia se inicia con el comienzo de la cuarentena. En la segunda serie de webinarios ya había una toma de conciencia y una mayor claridad de que se acercaba que se avecinaba un proceso largo, que iba a implicar una lenta vuelta a la escuela como espacio físico, al menos en Argentina.

Los encuentros de cierre fueron momentos en los que la emoción traspasó las pantallas, momentos de nudos en la garganta por parte de los organizadores, momentos de reconocimiento y reafirmación del valor de la tarea docente. Al ser dos series hubo dos encuentros, el webinar 10 y el webinar 23 que se caracterizaron por esa emoción de decir adiós frente a tanta adversidad.

En ese espacio virtual, se hizo tangible la magnitud y responsabilidad del acompañamiento, la importancia de generar espacios para sentir y reflexionar desde la emergencia, que permitiesen generar mecanismos para resistir, tomar la voz y transformar. De las expresiones en los chats de los encuentros de cierre que pueden leerse en los Anexos 3 y 4, mencionamos, a continuación, aquellas que representan las sensaciones que el profesorado compartía sobre la experiencia de los webinarios y el lugar que ocupaban en su cotidianidad, en este caso desde la noción de la “reinención” y como espacios de “contención emocional” conceptos que estuvieron muy presente en los 23 encuentros.

“Gracias a todos, una bocanada de aire fresco. Nos dan una mano en estos tiempos en que todos los docentes tuvimos que reinventar las comunicaciones con nuestros alumnos y cada día tenemos una nueva reflexión para ir modificando las prácticas” (Intervención docente en chat 23, 2020).

“Estos encuentros representaron un acompañamiento que nos contuvo en la emergencia. Sobre todo, nos brindó la posibilidad de pensar y mirar desde otras perspectivas. Agradezco

enormemente esta invitación a compartir y aprender con otros. GRACIAS!!!!!!” (Intervención docente en chat 24, 2020).

“Escucharlos y verlos acompañó horas de desconcierto...más allá de las herramientas y los conceptos vertidos en los webinarios...fue contención emocional” (Intervención docente en chat 25, 2020).

La experiencia de los webinarios fue llevada adelante en un contexto absoluto de excepción, en un momento en el cual, como describe Rivas (2020), era necesario cuidarnos y acompañarnos en el marco de una tragedia. En el contexto donde se estaban desarrollando los encuentros con los y las expertos/as, desde la organización de los webinarios buscamos en cada charla generar ese espacio de conexión afectiva, resignificando a Dussel (2020).

Tanto los expertos como los docentes participantes y las dos organizaciones que sostuvimos la experiencia, nos enfrentábamos a una situación educativa nunca antes vivida con dos certezas: (1) el contexto educativo a nivel inclusión digital en el país no estaba preparado para enfrentar una pandemia en la que se pueda garantizar el acceso a conectividad y dispositivos tecnológicos; y (2) el profesorado se estaba convirtiendo en el principal nexo con el alumnado y necesitaba un acompañamiento en la puesta en marcha de estrategias que les permitiesen sostener las pedagogías pandémicas (Fardella y Alonso Cano, 2022).

Podemos decir que, en este primer momento, con la experiencia de los webinarios, se planteó la definición de un nuevo “andamiaje pedagógico” (Lion, et al., 2015, p.103) en el que la comunidad educativa estaba recién transitando ese paso abrupto de la presencialidad a la virtualidad confinados. La incertidumbre era absoluta, las inseguridades eran todas, y lo que era cada vez más evidente era que los entornos virtuales no eran opciones compensatorias o alternativas, sino una realidad latente en la que todos teníamos la necesidad de estar. Es en ese contexto que los webinarios tienen el sentido de ser un soporte para la comunidad educativa, generando respuestas y andando el camino en pleno confinamiento.

Ahora, frente a esa realidad se abren varios interrogantes:

¿existieron aprendizajes significativos en esta experiencia sobre cómo incorporar las tecnologías digitales en las aulas? Remontándonos a las vivencias de ese contexto, considero que los webinarios aportaron la “trama didáctica” (Maggio, 2018) para la identificación de acciones básicas en los entornos virtuales que permitiesen apropiarse pedagógicamente de las herramientas de cara al contexto.

¿Hubo espacio para generar debates profundos sobre la incorporación de las tecnologías digitales en las aulas pandémicas? El espacio para la reflexión y profundización de debates siempre estuvo presente. En el programa de los webinarios se puede ver que se buscó abarcar todo lo que fue posible, y todo lo que en ese momento surgía como necesidad a nivel educativo. Fue un programa que se definió en el momento de “desquicio” planteado por Arata (2020), y representa esa necesidad en movimiento del profesorado para encontrar respuestas a toda acción que implicaba integrar las tecnologías digitales como medio principal para sostener la escuela. Con relación a lo expuesto, considero necesario retomar la noción de “convergencia” planteada por Lion (2017), y sostengo que en el marco de los webinarios se generó un proceso de aprendizaje en comunidad que integró todas las perspectivas y prácticas posibles para que el profesorado obtuviese lo básico teniendo en cuenta el contexto, lo básico que en ese momento lo era todo. Siempre había una decisión pedagógica detrás y la sinergia generada en estos espacios era muy transparente. Existía una sensación de no tener tiempo para abarcarlo todo, y una obligación moral y ética de sostener en primer lugar el vínculo pedagógico.

En este punto, y haciendo referencia a Levis (2006), en un contexto donde el acceso a educarse y educar en virtualidad no estaba garantizado para todas las personas desde una perspectiva de igualdad y equidad social, y el principal responsable era el Estado, considero que se puede hablar de un proceso de alfabetización digital docente de emergencia que buscó generar los mecanismos para integrar las tecnologías digitales en una realidad que necesitaba hacer viable lo inédito (Freire, 2013). Situando el análisis desde la utopía freireana de lo “inédito viable”, en el marco temporal de una cuarentena que se estaba empezando a transitar, podemos decir que desde los webinarios se buscó ofrecer elementos básicos para la comprensión y dominio del lenguaje (Levis, 2006) y los entornos “sociotécnicos” (Dussel, 2021) en los que estaban siendo codificados nuestros escenarios pedagógicos.

¿Qué evidencia este proceso de alfabetización digital docente de emergencia? Este proceso evidencia que no es posible atravesar una pandemia garantizando la justicia social a nivel educativo sin tener políticas públicas que logren sostener un acceso a educación de calidad. El confinamiento se decreta en marzo del 2020 con el Programa Conectar Igualdad desmantelado, sin la posibilidad de dar respuesta en tanto equipamiento y conectividad estable a la población educativa (Welschinger, 2020). No existían al comienzo de la pandemia políticas públicas integrales de alfabetización digital, como lo fue Conectar Igualdad (Pini y Mihal, 2017), que permitiesen sostener el nivel de demanda del momento, desde el equipamiento, el acompañamiento y la formación. En esta realidad, se evidencia también que para mantener un proceso de alfabetización digital docente continuo, necesitas un programa de formación docente permanente (Lugo y Loiacono, 2020).

A partir de lo expuesto, podemos decir que, en el contexto de confinamiento a nivel general, desde el Estado y la comunidad educativa, la estrategia fue garantizar el proceso de alfabetización digital con lo que era pedagógicamente posible asumiendo la realidad material y estructural de una economía en crisis (ya antes de que se decretase la ASPO). La estrategia de los Ministerios de Educación fue proveer a través de diversos soportes y recursos, herramientas digitales, acompañamiento, capacitación y seguimiento, principalmente, desde la plataforma educativa *Seguimos Educando* (SEIE, 2020).

La pregunta es ¿se pudo proveer y garantizar un acceso a conectividad seguro, gratuito y de calidad en todo el país en confinamiento? No. En el contexto político y económico en el que se encontraba el país en marzo del 2020 no fue posible ni viable garantizar ese derecho que es clave para dar una respuesta integral a un problema educativo estructural que la pandemia evidenció por completo (Maggio, 2021). En ese proceso, Cobo y Rivera-Vargas (2020) exponen que no es posible pensar la inclusión situada de las tecnologías digitales en la sociedad si no tenemos en cuenta las intervenciones educativas y tecnológicas tanto "de arriba a abajo" como "de abajo a arriba". En este aspecto, el proceso de integración de las tecnologías digitales en un contexto de pandemia en Argentina, evidenció la necesidad de hacer frente al contexto partiendo de la sinergia y el apoyo a nivel nacional entre la estructuras estatales, las instituciones educativas, las organizaciones de la sociedad civil, los sindicatos, las familias y las organizaciones sociales que permitiesen construir una base —mínima indispensable— para sostener un proceso de alfabetización digital docente en emergencia sanitaria que posibilitase educar en un contexto de excepción.

A partir de lo narrado en este capítulo, podemos afirmar que Wikimedia Argentina tuvo un rol activo en este proceso de integración de las tecnologías digitales en contexto de emergencia, y el análisis de esta experiencia no puede perder el marco del contexto y el momento específico en el que fue implementada. Las dos series de webinarios de “Educación y creatividad en tiempos de #Coronavirus” fueron la acción para la reacción constituyéndose en “nodos para sostener la escuela y sostener la educación” (Webinar 10, minuto 01: 04: 3). A lo largo del desarrollo de la experiencia nunca se perdió el eje de la propuesta, a partir de la conversación ampliada en formato virtual, el colectivo docente que participó en los webinarios la resignificó y sostuvo desde sus territorios y realidades con un sentido e idea fuerza compartida: seguir educando en pandemia.

8.5. Logros y posibilidades de la experiencia de los webinarios

En el proceso que conllevó la experiencia de los webinarios desde sus inicios hasta el cierre de estos, se identifica que la propuesta se situó en un contexto único de formación y reconocimiento del entorno virtual nunca vivida en el ámbito educativo anteriormente (Castañeda et al., 2020). A través de la experiencia, podemos evidenciar un estadio general de crisis educativa, con especial foco en definir estrategias para acompañar al profesorado en las decisiones pedagógicas y técnicas a tomar para garantizar el acceso a la educación en contexto de emergencia (Selwyn y Facer, 2021).

Como expuse en los apartados anteriores a través de un relato detallado de las sensaciones y emociones que marcaron el transcurrir de los webinarios como estrategia de reacción y contención puesta marcha en marzo del 2020. Considero que el principal logro a destacar fue la posibilidad de poner en el centro de las decisiones y acciones llevadas adelante el cuidado de las personas y los vínculos mediados por los entornos virtuales, que precisamente en ese contexto comenzábamos a habitar compulsivamente (Valero-Cedeño et al., 2020). Este contacto directo e inmediato que permitieron los webinarios, dio lugar a generar un espacio público para poder identificar y dar orientaciones a sus necesidades más primarias en la incertidumbre total (Jiménez y Valdés, 2020). A su vez, se generó a través de los entornos virtuales, una dinámica colaborativa y participativa que partió de humanizar el uso de las tecnologías como medios para sostener un canal de comunicación cotidiano, exclusivo para reflexionar y debatir sobre propuestas pedagógicas, tecnologías e inclusión digital en la adversidad (Román et al., 2020).

En esta línea, destaco el rol que tanto Wikimedia Argentina como la Universidad Nacional de Quilmes Virtual desempeñaron al momento de enfrentar institucionalmente la crisis educativa en el marco del confinamiento, con una propuesta que surgió a partir de lecturas del contexto muy enfocadas en las demandas que la comunidad educativa estaba generando. La posibilidad de abrir y sostener un espacio de debate y formación continua de contingencia es también uno de los principales logros en tanto tiempo que estuvo vigente la propuesta y el momento puntual en el que se la sostuvo (marzo y junio 2020) que representa el primer momento de encuentro con el confinamiento a nivel social. Me atrevo a sostener, después de lo vivido y narrado, que los webinarios conformaron un campo de debate en los que se sostuvieron espacios para la reflexión en los que se logró interconectar el contexto de virtualidad obligatoria con nociones de derechos, alfabetización y ciudadanía en los entornos digitales a los que la pandemia nos estaba enfrentando cara a cara (Pangrazio y Sefton-Green, 2021).

En un contexto atravesado por las desigualdades sociales, exacerbadas por la crisis sanitaria, y sin tener derechos de acceso a internet y dispositivos garantizados a nivel nacional, la respuesta brindada desde Wikimedia Argentina, a través de los webinarios, la defino como una respuesta genuina a lo que pasaba, entendiendo el contexto de inequidades educativas existentes en Argentina al momento de declararse la pandemia de covid-19 (Maggio, 2021). Al fin y al cabo, no hay posibilidad de conocer, reclamar y defender tus derechos en los entornos digitales si no tienes accesos garantizados. La alfabetización digital es un pilar clave para el ejercicio de derechos en internet, en este punto en especial, los webinarios sentaron bases de debates y prácticas que ofrecieron herramientas al profesorado para pensarse en clave de derechos -en el ámbito digital- desde una perspectiva principalmente pedagógica y situados en las realidades materiales de sus contextos (Pangrazio y Sefton Green, 2020; Rodríguez-Aguirre y Pérez, 2021).

Situando el análisis e interpretación de la experiencia en el momento específico en el que estaba llevándose adelante la experiencia, y con la distancia del tiempo transcurrido, considero que en ese primer momento se activó una necesidad de pensar junto a otros que permeaba tanto las pantallas de los encuentros como los chats (Ferrante, 2020). Una necesidad muy clara de contribuir al proceso pedagógico desde una perspectiva colectiva de la acción, que dependía de escuchar, conocer y compartir experiencias para poder avanzar en la toma de decisiones. Esta necesidad y pedido de colaboración y encuentro, era transmitido por las personas que participaban en los webinarios, ya sea en su rol como docentes, directivos o familias. Se estaba forjando en el momento nuevos vínculos pedagógicos e institucionales (Dussel y Fuentes Cardona, 2021), producto del contexto de excepción, que también conformaron el marco en el cual los webinarios como experiencia fueron desarrollados.

Estar presentes, ofrecer respuestas, tender puentes, conformarnos en un espacio de sostenimiento y acompañamiento, en ese contexto en especial donde no existía proyección posible y donde la angustia era el principal sentimiento que se compartía (De Sousa Santos et al., 2022). Estas acciones representaron y dieron identidad a la experiencia de los webinarios, encuentros que se resignificaban día a día por las personas que los habitábamos con la necesidad compartida de entender y reconocer nuevas dinámicas que hagan posible habitar el “ultramundo” (Baricco, 2019: p.35) desde una perspectiva pedagógica signada por la incertidumbre que planteaba pensar y entender la escuela desde lo virtual.

Si bien los webinarios no conformaron una propuesta en la que se enseñó a utilizar los proyectos Wikimedia o se dictaron talleres sobre cómo editar e intervenir en Wikipedia, actividades típicas que desde el programa de Educación y Derechos Humanos realizábamos sistemáticamente previo a la pandemia (Impact Report Wikimedia Argentina, 2019-2020). De los veintitrés encuentros

que conformaron los dos ciclos de los webinarios, solo dos encuentros estuvieron destinados a pensar el nexo entre el mundo *Wiki* y el ámbito educativo. De esta manera, el sentido de la experiencia como proyecto a sostener desde Wikimedia Argentina, se asoció directamente con el valor social de lo digital, y la colaboración y democratización como principal pilar, que también son valores centrales en la filosofía Wiki (Claes y Tramullas, 2021; Fundación Wikimedia, 2022). Si bien no fue abordado de forma directa el uso y edición de los proyectos Wikimedia durante los encuentros, llevamos adelante una acción en su esencia muy *wiki* como metodología de contención, encuentro y construcción del conocimiento en tiempo real, desplegadas para sostener(nos) como comunidad educativa virtual en tiempos de confinamiento (Miño, et al., 2019; Ferrante et al., 2022).

8.6. Límites, retos y desafíos de la experiencia de los webinarios

Como compartimos a lo largo del capítulo, la experiencia de los webinarios tuvo una característica única y excepcional por el contexto en el que fue implementada que se caracteriza por lo vertiginoso de la propuesta. En especial lo que representó, en aquel momento, sostener un ritmo de encuentros diarios en la virtualidad en emergencia frente a realidades sociales, políticas y económicas heterogéneas y estructuralmente desiguales (Gendler y Andonegui, 2021). Esta característica vertiginosa implicó un reto y un desafío constante, entendiendo desde sus inicios que no estábamos —quienes organizábamos la experiencia— a la altura de dar respuestas y soluciones a las principales preocupaciones que la comunidad educativa estaba teniendo, especialmente aquellas vinculadas con el acceso a conectividad y a dispositivos tecnológicos (García y García Cabrera, 2020).

Los chats de los encuentros desbordaban de información como compartimos en el Anexo N°3, Tabla N°2. No era posible, con ese nivel de demanda, atender a cada una de las consultas e incertidumbres compartidas por el profesorado desde sus vivencias personales a lo largo de cada encuentro, que se había transformado en una constante del momento histórico que estábamos viviendo a nivel educativo (Valero-Cedeño et al., 2020). Ese desborde imposible de frenar durante cada instancia caracterizó el principal desafío y, a la vez, la principal limitación, ya que asumimos desde un principio la imposibilidad de dar seguimiento a todas las necesidades que el profesorado compartía con relación a cómo ajustar sus clases en un contexto de virtualidad obligatoria (Pauli, 2020).

Las consultas compartidas, los miedos e incertidumbres del profesorado en confinamiento identificadas por autores como Bongiovanni (2020) o Anderete Schwal (2021), cristalizan una necesidad de formación integral para la contingencia que les permitiera contar con prácticas y apoyo tecnológico que los webinarios no podían garantizar, ni tampoco nos habíamos propuesto

hacerlo. Los vacíos de conocimiento en torno a temáticas claves que la virtualidad nos obligaba a enfrentar se hacían evidentes a medida que el confinamiento avanzaba (Rodríguez-Aguirre y Pérez, 2021). Frente a esa realidad, los webinarios pudieron ofrecer una guía básica, puntos de partida para reflexionarnos en la virtualidad y no naturalizar prácticas de la presencialidad que nos alejen aún más del alumnado (Maggio, 2021). Al ser una experiencia que se rigió por el contexto de excepción que la atravesaba (Rivas, 2020), desde sus inicios no fue presentada como una capacitación para brindar estrategias pedagógicas previamente evaluadas y diseñadas que permitan llevar al aula recursos y propuestas didácticas específicas para cada nivel educativo en particular. El programa de los webinarios fue definido prácticamente sobre la marcha, por la urgencia, y sobre las demandas que surgían en los encuentros mismos, que implicaban acciones masivas y un intercambio constante de experiencias que funcionaban, y otra que no, con poca capacidad para la profundización y la evaluación (Bocchio, 2020; Gagliardi, 2020). En este sentido, resultaba muy complejo y una limitación de la experiencia en sí misma generar otros espacios de seguimiento o formación paralela en los que se acompañen los procesos de enseñanza y de aprendizaje que el confinamiento imponía.

La falta de una propuesta y/o estrategia de acompañamiento sostenida y situada como política pública integral educativa fue la gran demanda del profesorado, que quedó evidenciada en los espacios de los webinarios. En este sentido, retomar el análisis de Helsper (2012) sobre las políticas educativas en término de inclusión digital, nos permite profundizar en las raíces que determinan las exclusiones a nivel sociopolítico, y cómo las agendas que definen programas de inclusión digital deben dialogar con dichos procesos. La pandemia en Argentina demostró que para garantizar la inclusión educativa en emergencia era de vital importancia contar con la vigencia de un programa como Conectar Igualdad, que de respuestas desde el Estado a las necesidades más específicas que garanticen el derecho a una conectividad de calidad y la formación docente continúa.

A su vez quedó evidenciado con la propuesta de los webinarios, como experiencia de reacción al contexto de crisis, y entendiendo el contexto, donde no había posibilidad, ni espacio para reaccionar con una primera experiencia que se plantee desde el uso de los proyectos Wikimedia, en tanto plataformas libres y abiertas (Lorente, 2020). En este punto tuvimos que partir de un paso anterior, que implicó entenderse en el entorno virtual, fomentar un manejo básico de las herramientas digitales que luego permita problematizar y contextualizar las necesidades mediadas por las tecnologías digitales y sus potenciales adaptaciones en las aulas (Dussel, 2021).

Otra limitación que tuvo la experiencia desde sus inicios es que nos encontramos con necesidades estructurales y de infraestructura básicas a las que no podíamos hacer frente, especialmente con

la limitación de garantizar los accesos a los encuentros sincrónicos. Los webinarios al estar sostenidos vía la aplicación de Zoom con un servicio pago mensualmente, que permitió sostener a más de 300 docentes conectados en tiempo real, implicó también enfrentar el contexto de emergencia con aplicaciones privativas y no seguras, que desde la perspectiva de inclusión digital, derechos digitales y democratización de accesos nos pusieron siempre en tensión y debate interno con la disyuntiva de estar profundizando injusticias estructurales (Raffaghelli, 2022).

A modo de cierre, considero que la limitación más clara que tuvo la experiencia se relaciona con que los webinarios se sostuvieron siempre en un “nivel performativo” (Raffaghelli, 2022, p.5), sin posibilidad de profundizar en los procesos y prácticas educativas, ni en los obstáculos más específicos que existían. Las soluciones que pudimos ofrecer colocaron el foco en las acciones de resolver, compartir y contener en la urgencia, que en ese momento fue una acción crucial de sostenimiento. De acuerdo con Selwyn y Facer (2021), sostengo que los webinarios, en tanto manejo y aproximación al uso de las tecnologías digitales, colaboraron en habilitar un espacio de cuestionamiento y apertura a la reflexión genuina marcada por la necesidad de sostener las formas básicas de educación. Sin embargo, este proceso fue limitado en términos de acompañamiento al profesorado en lo específico de la implementación y rediseño pedagógico, la puesta en práctica de los aprendizajes y, en particular, la posibilidad de garantizar el acceso a formación continua de calidad desde una perspectiva de equidad social en contexto de confinamiento.

Retomando a Selwyn y Facer (2021), es necesario poder atravesar este contexto de transición educativa entendiendo los retos que las tecnologías digitales nos presentan, evitando un “optimismo estúpido” (p.3) sobre sus efectos, y asumiendo que cualquier instancia de transformación requiere de decisiones y acciones situadas en cada contexto, teniendo en cuenta las injusticias sociales y materiales existentes. Este desafío se presenta a toda organización, organismo público e institución que quiera pensar críticamente y de forma situada las transformaciones educativas que nuestras sociedades necesitan, y el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina no puede estar ajeno a dicho proceso.

En este sentido, el reto que se nos presenta a dos años de decretada la pandemia de covid-19, es poder situar en el centro de nuestras reflexiones y acciones educativas el debate sobre qué tipo de proceso educativo queremos seguir habilitando en nuestras prácticas pedagógicas cotidianas. Prácticas y decisiones que permitan transformar el sistema, las metodologías a partir de las cuales lo interpelamos y las políticas públicas educativas que le dan marco. El principal desafío a nivel educativo, y en todos los planos en el que las decisiones son tomadas, es poder atravesar este contexto de transición educativa entendiendo los retos que las tecnologías digitales nos presentan,

generando propuestas que permitan tener un impacto real desde una perspectiva de justicia social que pueda ser palpable y tangible en los territorios.

Capítulo 9. Análisis de la experiencia curso virtual Wikipuentes en la pandemia de covid-19

En este capítulo se narra la experiencia del curso virtual Wikipuentes y su implementación en el marco del primer año de la pandemia de covid-19. El relato de la experiencia retoma el proceso de adaptación que llevó adelante el programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina. El curso virtual ya representaba una propuesta reconocida dentro de la comunidad educativa en Argentina en referencia a formarse sobre el uso de los proyectos Wikimedia desde una perspectiva pedagógica.

La experiencia de adaptación del curso virtual a las exigencias de la pandemia se narra a partir del relato de sus tutores y tutoras y sus coordinadoras dentro del programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina. A su vez, se lleva adelante un análisis de la información recolectada del campus virtual de Wikimedia Argentina, donde tuvieron lugar las dos ediciones del curso que se realizó durante el año 2020. Especialmente se abordan las intervenciones del profesorado que lo cursó y que quedaron registradas en los foros de inicio y cierre del curso virtual. Estas intervenciones permiten identificar cómo el profesorado llegó al curso y cuáles fueron sus percepciones al finalizarlo. También tomaremos como instrumentos para la narración de la experiencia las devoluciones realizadas por el profesorado en las encuestas de satisfacción en el cierre del curso virtual, promovidas por el programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina.

A su vez, es importante referirse al rol que desempeñé en este proceso, ya que, al igual que en la experiencia de los webinars narrados en el capítulo anterior, durante el contexto del primer año de la pandemia y como coordinadora del programa estuve a cargo de la gestión y acompañamiento de ambos cursos virtuales dictados en el 2020. Por ello, en la narración de esta experiencia, mi relato como responsable de proyectos también formará parte de las voces y vivencias que atraviesan el curso virtual Wikipuentes en el 2020.

Se llevará a cabo un proceso narrativo en el que se integra el análisis de las evidencias, la narración biográfica de la investigadora y el marco teórico de la tesis doctoral, con el fin de sumar en el análisis de los resultados y en las discusiones presentes en el trabajo investigativo.

9.1 Estrategia de adaptación: El curso virtual Wikipuentes en pandemia

En el presente capítulo llevaremos adelante la narración de la experiencia del curso virtual Wikipuentes durante el contexto del primer año de la pandemia por covid-19. Como expusimos en el capítulo 7, el curso en sí mismo, como proyecto de Wikimedia Argentina, contó con un

recorrido previo, un proceso de maduración como propuesta que permitió su rápida adaptación, una vez definidas dentro del programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, las prioridades de trabajo.

Como compartimos en los capítulos anteriores, Wikimedia Argentina, a nivel organización representante de la Fundación Wikimedia en Argentina, ya se encontraba al inicio de la pandemia asentada y reconocida institucionalmente como referente en materia de educación, cultura libre y activismo digital (Lorente, 2020). Las estrategias de reacción, adaptación y contención que el programa de Educación y Derechos Humanos llevó adelante durante el primer año de la pandemia por covid-19, responden a un proceso de institucionalización previo de sus proyectos. Este recorrido permitió conocer, abordar y generar dinámicas— tanto institucionales como pedagógicas— para acompañar a la comunidad docente, a través de propuestas con los proyectos Wikimedia diseñadas para ser implementadas en los diferentes contextos pedagógicos de Argentina (Ferrante y Guastavino, 2021). A continuación, enfatizaremos en lo que representó la experiencia del curso virtual en las dos ediciones realizadas durante el primer año de pandemia de covid-19, tomando esta experiencia como la estrategia de adaptación implementada por el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina para seguir acompañando la formación docente en contexto de confinamiento.

9.2. La gestión de la emergencia y la importancia de la escucha

Como abordamos en los dos capítulos anteriores, el curso virtual Wikipuentes fue una respuesta que, a diferencia del ciclo de webinars, ya contaba con un recorrido previo. En el reporte de impacto anual de Wikimedia Argentina (2021), en el que se presentan los resultados y definiciones llevadas adelante por la organización, se sostiene que el curso virtual Wikipuentes fue una estrategia que permitió un rápido proceso de ajuste y adaptación al contexto de pandemia.

El curso virtual Wikipuentes es considerado una experiencia asentada que cuenta con un temario que año tras año se va ajustando según los intereses compartidos por la comunidad docente edición tras edición (Ferrante y Guastavino, 2021). El objetivo del curso es que el profesorado pueda llevarse una experiencia de acceso y manipulación de los proyectos Wikimedia, especialmente Wikipedia, y que puedan hacerlo desde una perspectiva pedagógica, pensando en lo que estos proyectos pueden aportarles en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que llevan adelante en sus asignaturas.

Claes y Tramullas (2021) manifiestan la importancia de situar el análisis de los proyectos Wikimedia como herramientas libres y abiertas, que permiten sensibilizar sobre formas de

participación comunitarias que interpelan las experiencias tradicionales —educativas y culturales— de pensar y abordar la producción del conocimiento. En especial, tener en cuenta que Wikipedia y los proyectos Wikimedia, como sostiene Lorente (2020), no fueron pensados con una finalidad pedagógica. En ese punto, la potencialidad de las propuestas que se implementan en los ámbitos educativos depende de situar y planificar previamente el por qué llevar los proyectos Wikimedia a las aulas.

La emergencia misma de la pandemia y del confinamiento repercutió directamente en las planificaciones de los proyectos que estaban pensados desde el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina. Recuperando la importancia de pensar los entornos virtuales y las tecnologías digitales desde una perspectiva que aborde críticamente el uso de estas, como precisa Selwyn (2009), ubicando el análisis desde una matriz social, cultural y política. Sostengo en esta tesis que Wikipuentes fue el primer proyecto que nos permitió identificar la posibilidad de adaptar la propuesta y lanzarla entendiendo la situación de contingencia. A su vez, la experiencia del curso virtual nos permitió plantear el análisis retomando el enfoque de Castañeda et al. (2020) y problematizar desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje el uso de las tecnologías digitales y las dificultades para su implementación en las realidades heterogéneas del contexto educativo argentino.

Según lo expuesto, situó el análisis del curso virtual en un contexto definido por los diferentes momentos que atravesó la pandemia en su primer año. Como se analiza en el informe realizado por SEIE (2020), las respectivas restricciones fueron definidas según el riesgo epidemiológico en Argentina durante el 2020, que implicó que, según la región y el contexto sanitario, la población se encontrase bajo la medida de ASPO entre el mes de marzo y agosto de 2020.

El curso virtual lanza su inscripción en la misma semana que comienzan los webinarios y se inicia el 14 de abril del 2020, una vez que el primer ciclo de webinarios estaba cerrado. Esta experiencia previa de generar una ida y vuelta constante con el profesorado fue clave para habilitar el marco de escucha y conocer cuáles eran las necesidades que surgían, los miedos que tenían, y qué estaban necesitando para transitar la docencia en contexto remoto obligatorio. El curso virtual se realiza en una plataforma Moodle gestionada por Wikimedia Argentina, como expone Area Moreira (2020), la flexibilidad de estos espacios nos permitía realizar la propuesta a partir de un modelo de acompañamiento flexible en el que podíamos prevalecer la interacción constante mediante sus foros y espacios de intervención. En este sentido, propusimos generar una “didáctica modelizada por el entorno” (Lion et al., 2015) que también aplicamos a los webinarios, pero que en este caso apunta a sostener una propuesta de formación docente asincrónica en cinco semanas, con ejercicios y procesos de seguimiento específicos.

Las decisiones pedagógicas compartidas previamente nos permitieron gestionar una propuesta de curso virtual, también en tiempo récord, pero que, en esta ocasión, representaba un curso que en mi caso había visto crecer de manera exponencial, acompañando todo el proceso y conociendo las devoluciones históricas sobre el mismo que el profesorado nos había realizado en cada experiencia desde el año 2014 (estas pueden consultarse en el Anexo 1). En este caso, ni el “artefacto”, ni el medio a partir del cual se impartía eran un fin en sí mismo para desarrollar la experiencia. Lo que estábamos poniendo en primer lugar, como sostiene Buckingham (2008) era la intencionalidad pedagógica y la propuesta educativa que estaba detrás, con el desafío de pensar los proyectos Wikimedia como herramientas pedagógicas en el marco del confinamiento.

Entonces, ¿qué diferencia esta propuesta de adaptación, con la experiencia de los webinarios? En primer lugar, nos encontrábamos pensando como estrategia de adaptación una propuesta que se situaba en un territorio virtual conocido por las coordinadoras del curso, el campus de Wikimedia Argentina, con el uso de herramientas digitales —Wikipedia y Wikimedia Commons—. También conocíamos muy bien sus límites y potencialidades, en palabras de Archuby y Beguelin (2020), conocíamos el “campo de batalla” que representan los proyectos Wikimedia a nivel pedagógico (p.1). En segundo lugar, en el diseño de esta propuesta, el objetivo fue capacitar al profesorado en el uso y manejo de las herramientas Wikimedia para pensar estrategias de implementación en contexto de confinamiento. En tercer lugar, habíamos atravesado un primer momento de los webinarios, y conocíamos cuáles eran las principales preocupaciones de la comunidad educativa, que eran preocupaciones planteadas en un contexto de excepción como define Rivas (2020), por ende, sabíamos que nuestras respuestas tenían que girar en torno a trabajar con la implementación pedagógica de Wikipedia en ese contexto de excepción.

El hecho de haber estado inmersos en el primer ciclo de los webinarios nos permitió generar un diagnóstico para saber qué adaptar del curso virtual para seguir acompañando y sosteniendo a la comunidad educativa en Argentina. En palabras de Florencia Guastavino, asistente de proyectos en el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina:

En el 2020 el objetivo principal fue acompañar lo que pasaba, escuchar, recibir y acompañar, reformular y sostener. Convertir las herramientas wiki en herramientas que sirvieran para la virtualidad obligatoria, qué hacemos, cómo hacemos, de qué manera lo hacemos (...) Inmediatamente comenzamos a trabajar en reformular Wikipuentes, creo que ahí la principal preocupación era el tiempo de vida de los docentes, y en ese sentido repensamos la propuesta en función del tiempo, para que sea menos demandante y convertirla en útil (Entrevista 8, 2022).

La variable tiempo fue una de las principales preocupaciones que teníamos dentro del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina. Especialmente vinculado a pensar

una propuesta de formación que se defina por prevalecer las “relaciones del cuidado” (Fardella y Alonso Cano, 2022) en el entorno virtual, teniendo en cuenta que nos interesaba profundizar en el proceso pedagógico qué implicaba usar los proyectos Wikimedia en las aulas, y pensarlo situado en el marco de las posibilidades que el contexto le permitía al profesorado, entendiendo la importancia de diseñar la propuesta en diálogo con las múltiples tareas que los y las docentes venían cumpliendo en contexto de confinamiento. Como detalla Anderete Shawal (2021), estas tareas docentes también suponían, pensar el contexto de desigualdades educativas a las que nos enfrentaba la emergencia en el momento de redefinir una propuesta pedagógica.

Ese impacto vinculado a lo temporal y la multiplicación de tareas en un mismo espacio físico, que se dio a nivel individual, social y colectivo, sin duda atravesó toda la planificación de Wikimedia Argentina. En este escenario, desde Wikimedia Argentina se definieron y llevaron adelante diversas estrategias, Anna Torres Adell, lo describe de la siguiente manera.

Si tengo que definir las estrategias de reacción y acción frente a la pandemia, sin duda considero que fuimos bastantes valientes (...) Wikimedia Argentina supo leer muy bien el contexto, nunca nos despegamos de esa mirada local y contextualizada. Supimos ver las oportunidades que teníamos sobre la mesa, y las tomamos, las pudimos ejecutar e implementar. En muchas de las acciones que hicimos con alianzas super buenas, fuimos un canal para acompañar en ese momento. Poder insertar en agenda ideas que eran importante para nosotros: el uso de los recursos educativos abiertos sirve, la idea de cocrear con otras personas sirve, detrás de todas las acciones que hicimos estaba nuestra filosofía y poder identificar qué era lo más prioritario en ese momento (Entrevista 1, 2022).

A partir de estas preocupaciones que como equipo teníamos, fue Wikipuentes el principal proyecto dentro del programa que nos permitió enfrentar la situación y sentirnos preparados para acompañar a los y las docentes en la reconfiguración del diseño curricular al que la pandemia los obligaba a enfrentarse, entendiendo el contexto como oportunidad para reflexionar en torno a “pedagogías ejecutivas y emancipadoras, estructuradas y laterales, visibles y latentes” (Rivas, 2020, p. 6). Recuperando esta idea de pedagogías combinadas para prevalecer el sentido de aprender, sabíamos que en esta instancia necesitábamos sostener la reacción de estar ahí, de haber respondido en el momento exacto que todo comenzó a desmoronarse a nivel social, pero a su vez, necesitábamos generar una propuesta sostenida que profundizase en las particularidades de los proyectos Wikimedia y que nos permitiese seguir estando cerca de la comunidad docente.

La sensación con la que en mi caso en particular gestionaba el Programa de Educación y Derechos Humanos fue la de estar constantemente evaluando cuáles podrían ser las estrategias para seguir sosteniendo la contención emocional, pero sin dejar de brindar herramientas que permitiesen motivar la esperanza de seguir educando en pandemia. Este punto parte de sentir la presión de estar llevando un programa en medio de la crisis y también se vincula con la noción de esperanza

en el acto educativo, y con la importancia de estar situados en el contexto para acompañar al profesorado. Recuerdo que en esos momentos tenía una contradicción muy grande a la hora de hablar de “innovación” en pandemia. No podía pensarlo desde ese lugar, ya que las condiciones para poner en contexto la llamada innovación estaban muy lejos de ser posible en la realidad del sistema educativo argentino. En este sentido, recupero el análisis realizado por De Sousa Santos, et al. (2022) y tomo sus palabras, para describir mi sensación en aquellos momentos:

Las realidades han sido muy diferentes. Ni todos podemos estar en casa para cuidarnos y enfrentar el virus con comodidad, e incluso dignidad, ni tampoco todas las escuelas estuvieron solo poniendo el foco en la continuidad curricular. Muchas escuelas organizaron dinámicas en pos no solo de entregar los materiales de aprendizaje y proveer de deberes escolares, sino también en garantizar la alimentación básica para cada estudiante y su familia en los contextos educativos de mayor vulnerabilidad (p. 4).

Frente a esta realidad y los miedos presentes en relación con el viraje completo a la virtualidad, optamos desde el programa de Educación y Derechos Humanos en proponer estrategias de acercamiento a las tecnologías que no paralicen, que no frustren y que permita al profesorado pensarlas como potenciales aliados. Este enfoque parte de la noción de recuperar el valor de problematizar la práctica docente en los entornos virtuales recuperando (Litwin, 2009) y poder reflexionarlas en contexto, partiendo de las realidades sociales, económicas, culturales y materiales. Para el momento que nos encontrábamos atravesando al inicio de la pandemia, el hecho de tomar esta dimensión social y emocional, también desde la perspectiva de los usos de las tecnologías, era clave para poder convertirlas en catalizadoras y aliadas ante la necesidad de sostener el proceso educativo en el marco de una emergencia sanitaria (Archard, 2020).

Frente a los primeros miedos, desafíos y preocupaciones compartidas por el profesorado, especialmente en el ciclo de Webinars analizados en el capítulo anterior, se definieron una serie de acciones para adaptar la propuesta del curso virtual, teniendo en cuenta la variable tiempo, en qué podía aportarles los proyectos Wikimedia y su uso desde una perspectiva pedagógica en relación con los procesos de evaluación, seguimiento y encuentro virtual. La evaluación como acto y como proceso era una gran preocupación, Bongiovanni (2020, p.123) la define como el “talón de Aquiles” de los debates sobre enseñanza y aprendizaje, que en confinamiento volvieron a ser el principal foco de debate dentro la necesidad de un rediseño curricular que se ajuste a la emergencia.

En concordancia con lo recién expuesto, se propuso un curso virtual con una extensión de cinco semanas, que se organizó en tres comisiones con un tutor/tutora a cargo y con el acompañamiento constante por mi parte como coordinadora del programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, y por parte de Florencia Guastavino, Asistente de Proyectos del programa. Entendiendo que el marco en el que estábamos pensando la propuesta se sitúa dentro de lo que

Rivera-Vargas, et al. (2021) identifican como la “ética del cuidado y un eje vertebrador de la práctica educativa” (p.8). La necesidad de generar espacios empáticos y contenidos, se evidencian en todas las acciones llevadas adelante por el programa. En especial aquellas que corresponden con el cuidado dentro del equipo de tutores/as. Conociendo ya el caudal de participación que habíamos tenido en el primer ciclo de webinarios, la propuesta fue dividir el trabajo y dedicarnos de forma completa a acompañar ambos proyectos desde el programa, comprendiendo que el nivel de demanda que se estaba generando era muy alto e iba a implicar más participación y apoyo al equipo de tutores/as.

En este escenario de adaptación, a partir de un proyecto histórico dentro del programa, se buscó poner en valor la importancia de profundizar la alfabetización digital y la formación docente que permitiesen la posibilidad de habitar las prácticas escolares en la virtualidad, específicamente en la virtualidad que fue posible en cada contexto, mediada por los dispositivos y el acceso a los mismos que sabíamos era muy heterogéneo, y en muchos casos efímero. Reafirmando en este punto el planteamiento de Lion (2017), en el que sostiene que los procesos de alfabetización digital a nivel pedagógico tienen que ser reflexionados desde los contextos educativos heterogéneos, y hacer foco en la integración de las tecnologías digitales a partir de múltiples modelos que permitan resignificar el rol docente en dicho proceso. Estas lecturas nos permiten posicionar el curso virtual Wikipuentes como experiencia que buscó colaborar en los procesos de apropiación e integración de las tecnologías digitales por parte del profesorado durante la pandemia. En la Imagen 8 compartimos la hoja de ruta diseñada para el curso virtual Wikipuentes, en donde se puede identificar la organización de la propuesta, las personas a cargo y cómo escalamos clase por clase el abordaje de los proyectos Wikimedia desde una perspectiva pedagógica.

Imagen 8. Hoja de ruta curso virtual Wikipuentes 2020.

HOJA DE RUTA

#Wikipuentes 2020

¡Hola! Les compartimos una hoja de ruta para organizar su cursada en Wikipuentes. Van a encontrar fechas y plazos para cerrar las actividades.

📌 Importante: el desafío de este curso es que conozcan la herramienta de edición en Wikipedia y se animen a editar contenido clase a clase.



ORGANIZACIÓN

El curso virtual se encuentra dividido en 3 comisiones. Cada comisión tiene asignado/a un **tutor/a** que los/as acompañará durante todo el curso



Miriam Latorre



Mauro Travieso



Victoria Carrizo

Para las **clases de edición** también tendrán el apoyo de integrantes del Equipo de Educación de Wikimedia Argentina



Luisina Ferrante



Florencia Guastavino

Comenzamos el

14

ABRIL



Recibirán en su casilla de correo electrónico sus **datos de acceso** (usuario y contraseña) para ingresar al campus virtual de Wikimedia Argentina.

📧 Por **inconvenientes con el acceso** pueden escribir a: educacion@wikimedia.org.ar

Cronograma de clases

1

14/4 al 20/4
3 hs

“El más allá de Wikipedia”
Cultura libre en ámbitos educativos

2

21/4 al 27/4
3 hs

Wikipedia, la mayor obra colectiva de la historia

3

28/4 al 4/5
4 hs

¡Sé valiente, sé Wikipedista!

4

5/5 al 11/5
4 hs

Fake news y Wikipedia

5

12/5 al 18/5
3 hs

“Wikipedia en las universidades”
+ Trabajo final



El curso cuenta con **certificación de Wikimedia Argentina** y la **Universidad Nacional de La Plata**, pero no otorga puntaje docente



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



WIKIMEDIA ARGENTINA

Fuente: Wikipuentes (2020).

El curso virtual Wikipuentes, por primera vez en el año 2020, contó con el aval institucional de la Universidad Nacional de la Plata, una universidad pública nacional que apoyó el desarrollo del curso virtual como parte de las estrategias de acompañamiento al profesorado en la formación virtual en un contexto de emergencia sanitaria (Universidad Nacional de La Plata, 2020). Como se observa en la Imagen 9, existió una apuesta pedagógica que estuvo centrada en organizar las temáticas del curso fortaleciendo los principales debates y desafíos que Wikipedia y los proyectos Wikimedia que le presentaban al profesorado.

En la experiencia desarrollada a través de los cursos que se dictaron en pleno contexto de confinamiento, se apuntó a profundizar sobre las características de Wikipedia como enciclopedia libre y generar aprendizajes a partir de la práctica. En este caso, a partir de conocer cómo funcionan los proyectos Wikimedia, especialmente Wikipedia, y cómo puede ser editada, que permitiese su uso crítico en las aulas, teniendo en cuenta que en este marco se pensaban como propuesta para implementar en una escolaridad confinada y en realidades materiales muy desiguales a nivel nacional.

En este sentido, la intención pedagógica del curso fue apostar por una propuesta en la que prevaleciese la importancia de abordar las formas en las que se construye el conocimiento en Wikipedia, desde una perspectiva que permitiese comprender su funcionamiento y evaluar desde la práctica docente qué puede ser útil para implementar en las posibles dinámicas pedagógicas en confinamiento. Es por esto por lo que puedo estructurar la propuesta en cuatro ejes específicos que permitieron su adaptación al contexto de formar y educar en pandemia.

En primer lugar, retomando Archuby, et al. (2020), se situó el debate desde las nociones de colaboración y construcción colaborativa del conocimiento en los territorios físicos y digitales.

En segundo lugar, se buscó aportar con el curso, el valor de las herramientas Wikimedia desde una perspectiva crítica e interdisciplinar. De acuerdo con el análisis de Peskins, et al. (2020), en relación con potenciar el abordaje de diversas temáticas curriculares a través de poner en tensión cuáles son las relaciones de poder y sesgos presentes en la edición y creación de contenido en tiempo real en los proyectos Wikimedia.

En tercer lugar, se propuso abordar los proyectos Wikimedia como propuestas pedagógicas que permiten adentrarse, como plantea Azcárraga (2018), en la lógica del funcionamiento de internet desde una perspectiva libre y abierta, y cómo ese proceso puede ser gestionado a partir de una comunidad de editores/as, qué roles existen, cómo se construye la identidad editora y cuáles son las reglas que permiten la administración y gestión de esos procesos.

En cuarto lugar, profundizar en cómo se edita Wikipedia y cómo la información que se edita se sostiene. Abordamos la investigación de Zanotti y Magallanes Udovicich (2019), especialmente teniendo en cuenta la llamada que hace Wikipedia a editar desde un punto de vista neutral, aportando fuentes primarias y secundarias que documenten y amplifiquen el contenido publicado.

Cada uno de los puntos mencionados en el apartado anterior representan debates que buscan entender cómo funcionan los proyectos Wikimedia. Unos proyectos que, desde el programa de Educación y Derechos Humanos, tensionamos con una perspectiva pedagógica para pensarlos en el marco de una propuesta de formación docente y permitir que el profesorado pudiese sumar una plataforma libre y abierta como Wikipedia en sus propuestas pedagógicas mediadas por tecnologías digitales. En concordancia con Dussel (2021), se entiende que este proceso podría darse en un contexto en el que el principal vínculo que se tenía para sostener una clase era a partir de aplicaciones como WhatsApp, Zoom o directamente cuadernillos impresos con actividades para resolver asincrónicamente.

En el desarrollo del curso virtual se hizo especial énfasis en los debates que ya veníamos compartiendo en los webinarios sobre la problemática de la conectividad y el acceso a internet. En este caso, la edición en tiempo real en Wikipedia implicó la necesidad de tener acceso a internet y garantizar una buena conexión. Pero el uso de Wikipedia como herramienta pedagógica no solo se resume en la edición, no termina ahí y en este punto específico, el contexto de la pandemia y el curso virtual nos permitió abrir otras modalidades de pensar Wikipedia en las aulas para ofrecer una propuesta que pueda ajustarse a esas realidades de las cuales éramos completamente conscientes.

Uno de los debates que se relacionan con esta dimensión del tiempo real y la construcción del conocimiento desde una perspectiva pedagógica, se vinculó con la importancia de abordar críticamente la generación de “Fake news” en internet. En este sentido, Pérez-Escolar y Herrero-Diz (2022), exponen la importancia del manejo de Wikipedia como fuente de información que permite abordar críticamente los procesos de desinformación tan vigentes en contextos de confinamiento. Situándonos en este posicionamiento, precisamos las palabras de Florencia Guastavino en la entrevista realizada. En este relato comparte qué otras perspectivas emergieron en el profesorado en relación con los usos de Wikipedia y los proyectos Wikimedia como propuesta pedagógica:

Después de pasar por Wikipuentes, saben muchísimo de Wikipedia, y les queda claro el funcionamiento, hay algo interesante que generó una reacción piola, cuando hablamos del punto vista neutral, eso no lo conocen, y permiten pensar desde lo crítico. Quizás no es tan directo para todos los docentes o para todas las áreas aprender cómo funciona, bajarlo a tierra. Leer tu planificación y ver cómo bajarlo. Siento que les da herramientas mínimas para acompañar el proceso de búsqueda de información en internet (Entrevista 8, 2022).

Durante el 2020 la estrategia de adaptación del curso virtual fue pensada para implementar en el primer cuatrimestre, y sostener en el segundo cuatrimestre, teniendo en cuenta que el proceso de restricciones sanitarias y la virtualidad obligatoria eran la nueva normalidad a nivel social. El

primer curso se realizó en el primer cuatrimestre, al inicio del confinamiento, y el segundo curso se realizó en el mes de agosto del 2020 finalizando en septiembre del 2020. Como puede observarse en el informe de la SEIE (2020), ya para las fechas del segundo curso virtual el contexto de confinamiento dependía de cada provincia del país. A nivel nacional, las escuelas en su mayoría se encontraban bajo modalidad remota, y los casos de propuestas híbridas se dieron en territorios específicos donde el contexto epidemiológico permitió un inicio gradual de vuelta progresiva a la escuela, especialmente en casos de educación rural. La propuesta pedagógica para el segundo curso virtual del 2020 no cambió en relación con el primero realizado. Se evaluó sostener la misma dinámica dentro del curso, manteniendo el acompañamiento por parte del programa a los y las tutores/as y ofreciendo formación para el profesorado en torno al uso de Wikipedia y los proyectos Wikimedia.

En la Tabla 18, se presenta el número de participantes y docentes aprobados, así como la cantidad de artículos editados en Wikipedia en el marco del curso. Por lo que puede observarse, la variación en el nivel de participación no tuvo un impacto de envergadura entre el primer y segundo curso. La participación se sostuvo con un nivel alto de participación en el marco de la propuesta que se mantuvo relativamente uniforme hasta el cierre de cada edición. Esto puede vincularse con que el contexto de escolaridad virtualizada continuaba en agosto del 2020 siendo la principal decisión en materia de política educativa en Argentina, y porque el profesorado seguía optando por estrategias de formación virtual que les permitiesen diversificar sus propuestas pedagógicas en un contexto de educación remota de emergencia (Ferrante y Guastavino, 2021).

Tabla 18. Resultados del curso virtual Wikipuentes durante el 2020.

Contexto del año 2020	Plataforma	Participantes	Docentes aprobados	Tutores	Artículos editados en Wikipedia en español.	Contexto político-educativo en Argentina.
Abril- Junio	Campus Virtual de Wikimedia Argentina.	150	61	3	262	Proceso de educación remota de emergencia mediante un despliegue federal del programa Seguimos Educando.
Septiembre- Noviembre	Campus Virtual de Wikimedia Argentina.	134	58	3	264	

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 19 describimos para ambas ediciones del curso virtual Wikipuentes, cuál fue la propuesta pedagógica y el tipo de actividades que se desarrollaron en la propuesta del curso para acompañar al profesorado en el recorrido de la experiencia. También se especifican cuáles fueron las dinámicas de edición en Wikipedia y Wikimedia Commons sugeridas para poner en práctica el uso de las herramientas desde una perspectiva pedagógica. Por último, se presenta en el cuadro el cambio de percepción que el profesorado compartió en las encuestas de cierre del curso virtual en relación con el uso de las herramientas wikimedia en el contexto de educación remota en el que fueron realizados ambos cursos.

Tabla 19. Propuesta pedagógica y percepciones de los docentes Wikipuentes 2020.

Año	Propuesta temporal del curso	Tipo de actividades a desarrollar	Experiencias de edición	Cambio en la percepción de Wikipedia como herramienta pedagógica
2020	El curso se sostuvo en 5 clases, ajustando la carga horaria a un promedio de 3 horas semanales según la disponibilidad de los y las docentes.	En estas dos ediciones del curso se profundiza especialmente en la edición de contenido en Wikipedia y Wikimedia Commons. Se propone un recorrido en la edición menos demandante, con una mínima de experiencia obligatoria para cada docente. Depender de ellos y ellas su profundización. Se tuvo en cuenta la disponibilidad horaria y la demanda del trabajo remoto en contexto de pandemia por covid-19.	En las dos ediciones del curso se comenzó con la edición en la clase 2. Se implementaron encuentros sincrónicos optativos con el profesorado. Propuesta que se sumó por primera vez en contexto de pandemia. Las actividades propuestas fueron de edición sobre temáticas de interés para los y las docentes, teniendo en cuenta su potencial implementación en el aula en el marco del contexto de virtualidad obligatoria.	De las 119 personas que aprobaron los cursos virtuales del 2020, 118 respondieron la encuesta del cierre de curso, el 100% compartió haber cambiado su percepción como herramienta pedagógica e hicieron hincapié en los siguientes puntos: 1. Permitió rediseñar propuestas pedagógicas para las clases en contexto remoto. 2. Recuperar la importancia de la colaboración. 3. Una herramienta digital clave para trabajar con fuentes y dinámicas de investigación. 4. Ganar confianza con las herramientas para poder explicar su uso en clase y contextualizarlo.

Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente apartado del capítulo me propongo narrar los cambios por los que atravesó el curso virtual Wikipuentes en el contexto de la pandemia de covid-19. Analizaremos a partir de los testimonios de los y las tutores/as del curso y de las responsables del programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, cuáles fueron las principales decisiones y acciones para adaptar la propuesta del curso al contexto de confinamiento. A su vez, para poder realizar

este análisis, tomaremos como fuente la información recolectada en los foros de inicio del curso y foros de cierre, ya que son los espacios en donde se condensan las reflexiones del profesorado teniendo en cuenta cómo llegan al curso, con qué inquietudes y necesidades, y cómo lo finalizan.

9.3. Formación docente y proyectos Wikimedia en contexto de emergencia

Para llevar a cabo el curso virtual en pandemia, lo que se propuso desde el programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina fue tener especialmente en cuenta lo que la comunidad educativa estaba compartiendo, en particular, en el ámbito de los webinarios, que fueron nuestra antesala para adaptar Wikipuentes. En la entrevista realizada a Florencia Guastavino, ella comparte un concepto clave que describe la sensación que la comunidad docente estaba atravesando esos dos primeros meses del confinamiento que definió como “desborde”, estado que el profesorado compartía estar transitando y que fue nuestro punto de partida para ajustar el curso virtual a las necesidades y temporalidades del confinamiento:

De lo que más me acuerdo, era la cuestión del desborde, sobre todo en los webinarios y también en Wikipuentes. Había mucho desborde vinculado a qué hacer con lo que sucedía y a cómo sostener la vinculación con los pibes, especialmente con los pibes que no tenían ningún acceso a las tecnologías (...) otro miedo era el de los docentes que nunca habían utilizado una herramienta tecnológica en sus aulas por distintos motivos, y se preguntaban cómo lo voy a hacer. Hay que destacar que también se dio una respuesta muy rápida muy propia de los docentes para formarse. En Wikipuentes los miedos con respecto al mundo wiki fueron menos evidentes en ese año, la gente tenía la necesidad de generar herramientas para dar clases (Entrevista 8, 2022).

Compartimos a continuación en las Imágenes 9 y 10, una captura de pantalla de la disposición del curso virtual dentro del campus de Wikimedia Argentina en la que se puede observar cómo era planteada cada clase, según la hoja de ruta compartida anteriormente, y cómo se organizaron los foros virtuales. En la imagen 2 se puede observar la apertura de la primera clase, con un “Tráiler” específico por clase que resumía los temas principales a tratar en la bibliografía y en los espacios de los foros. A su vez se compartía el material de lectura “Clase 1” para poder leerlo en línea o para poder descargarlo en pdf. Por último, se creaba un acceso directo a los foros. Estos últimos se observan en la Imagen 3 donde se encuentran divididos en tres comisiones con un/a tutor/as a cargo.

Imagen 9. Captura de pantalla del curso virtual Wikipuentes Clase 1.


Clase 1

No mostrado a los estudiantes

Del 14 al 20 de abril


 Trailer



 La clase

 Clase 1 (para leer desde el Campus)

 Clase 1 (para descargar e imprimir)

 Co-creando

 Consignas de actividades 1 y 2

 Foros

Fuente: Elaboración propia (captura extraída del campus virtual una vez finalizado el curso).

Imagen 10. Organización del espacio de foros y comisiones de trabajo en el curso virtual.

Debate	Comenzado por	Grupo	Réplicas	Último mensaje
Actividad 1: ¿Nos presentamos?	 Mauro Travieso	GRUPO B	82	Mauro Travieso Mon, 25 de May de 2020, 15:51
Actividad 2: Quien no utilizó la Wikipedia, que arroje la primera piedra	 Mauro Travieso	GRUPO B	92	Mauro Travieso Mon, 25 de May de 2020, 15:50
Actividad 2: Quien no utilizó la Wikipedia, que arroje la primera piedra	 Victoria Carrizo	GRUPO A	87	 Fri, 22 de May de 2020, 03:34
Actividad 1 ¿Nos presentamos?	 Victoria Carrizo	GRUPO A	91	 Fri, 22 de May de 2020, 03:31
Actividad 1 ¿nos presentamos?	 Miriam Latorre	GRUPO C	67	Miriam Latorre Fri, 15 de May de 2020, 21:31
Actividad 2: Quien no utilizó la Wikipedia, que arroje la primera piedra	 Miriam Latorre	GRUPO C	74	 Fri, 15 de May de 2020, 02:46

Fuente: Elaboración propia (captura extraída de la visión como gestora de plataforma Moodle).

A partir de la Imagen 9, se puede observar que el curso comenzaba con dos objetivos principales planteados. Por un lado, presentarse y crearse el nombre de usuario en Wikipedia para comenzar con el proceso de conocer “haciendo” la experiencia de edición. Por otro lado, planteaba, desde el inicio, la necesidad de reflexionar sobre el posible uso que se podía hacer de Wikipedia como herramienta pedagógica, empezando por reflexionar a partir de las propias experiencias como docentes en relación con Wikipedia.

En este sentido, como se puede observar en la Tabla 19 expuesta anteriormente, la propuesta pedagógica apuntó a prevalecer la experiencia de edición en Wikipedia y los proyectos Wikimedia. A su vez, a esa experiencia se le suman por primera vez encuentros sincrónicos, con el objetivo de generar cercanía y hacer las prácticas pedagógicas en pandemia más tangibles, la importancia de vernos la cara, como aclara Dussel (2021), la necesidad de hacer posible la “materialidad de los cuerpos” en los entornos virtuales. Esta decisión en el marco del curso se planteó para acompañar en todas las dudas que el profesorado tenía. Los y las tutoras del curso definen esta experiencia como un acierto, ya que permitió generar empatía con el profesorado y hacer más tangible el sostenimiento, en palabras de Victoria Carrizo:

En la experiencia del 2020, mis cursos explotan, la pandemia inauguró eso en mi caso, no paraban de participar, sí tengo esta sensación que nos empezamos a vincular de otra forma con los participantes del curso, hicimos otras propuestas antes para pensar lo colaborativo, y con la pandemia empezamos a hacer los encuentros sincrónicos, una de las premisas fue

estemos para sostener, además de enseñar a editar, era algo emocional, sostengamos las realidades que vengan, porque había mucha necesidad de sentirse sostenidos por otros (Entrevista 7, 2022).

Las sugerencias que se hicieron en el marco de los webinarios, en tanto temas que estaban siendo debatidos por la comunidad educativa en Argentina, fueron sin duda tomadas por el programa de Educación y Derechos Humanos para readaptar sus propuestas. En este sentido, el acompañamiento y la contención en el curso virtual, estuvo representado a partir de generar espacios sincrónicos optativos para resolver dudas que podían surgir en relación al proceso de edición, al igual que el diseño de una pequeña guía que fue pensada como apoyo para los sincrónicos con el “abc” de la edición en Wikipedia. Se valorizó en la propuesta pedagógica que la práctica y el manejo de edición de contenido en Wikipedia fuese la principal herramienta que el profesorado pudiese llevarse del curso. Compartimos el relato de Florencia Guastavino en relación con sumar estas propuestas de acompañamiento a los y las docentes en el marco del curso.

Para mí el encuentro sincrónico, fue algo que cambió la experiencia, lo que sentíamos en el 2020 era que queríamos que la propuesta se ajustase a lo que podía cada quien, que a nadie le signifique más que el aprendizaje. El recorrido de Wikipuentes va por eso, que no sea una experiencia que demanda más allá de usar Wikipedia, que ya es un montón (Entrevista 8, 2022).

En la segunda edición del curso virtual del año 2020, se mantuvo el mismo programa y organización de la propuesta, y se agregó al sincrónico, pensado como taller de edición en Wikipedia, un sincrónico con la presentación del libro “El conocimiento hereje. Una historia de Wikipedia”, escrito por Patricio Lorente, expresidente de la Fundación Wikimedia. Esta presentación, en el marco del curso, permitió profundizar el cambio que Wikipuentes venía atravesando en el proceso de su adaptación (Reporte de Impacto Wikimedia Argentina, 2019-2020), plantear nuevos debates en tiempo real, más allá de los foros del campus, que generaban otras experiencias de acompañamiento y encuentro. Miriam Latorre, comparte que los cambios sumados durante la pandemia permitieron hacer más tangibles reflexiones que potenciaron el uso de Wikipedia como herramienta pedagógica.

No centrarse solo en el uso técnico de la herramienta, entender los debates y tendencias dentro de la herramienta y ponerlos sobre el tapete, por ejemplo, con la perspectiva de género en Wikipedia. Al igual que las licencias, entender que hay imágenes con derechos de autor, hay que seguir diciéndolo para que se empiece a poner como práctica en el ámbito educativo. La idea de hacer circular, de compartir, es una idea que Wikipedia nos muestra a los y las docentes, el valor que podemos trabajar en comunidad, que hagamos circular el conocimiento de forma colectiva (Entrevista 3, 2022).

También en las voces del profesorado que realizó los cursos de Wikipuentes durante el 2020, se leen testimonios que reconocen en la propuesta una experiencia formativa para hacer frente a los desafíos que la escolaridad virtual en pandemia presentaba. En las intervenciones del profesorado

en los foros del curso se observa una necesidad de aprender y conocer toda herramienta que sea posible para poder implementar el uso de las tecnologías digitales en un contexto de confinamiento. Esta necesidad de formación se relaciona con lo planteado por Area Moreira (2020) en tanto que el profesorado verbalizaba en el marco del curso virtual la urgencia del momento por adquirir “competencias digitales básicas” (p.69) que permitan ejercer la ciudadanía en los entornos virtuales. Estas necesidades siempre dependían de los contextos de cada docente, el nivel educativo y la reconfiguración del contenido a enseñar. En este sentido, un docente en su intervención en el foro de inicio del curso virtual Wikipuentes compartía lo siguiente:

Bueno yo llegué a Wikipedia por medio del Instituto de Formación Docente, debido a la pandemia del covid-19, no se pueden ingresar a las instituciones escolares (...) Entonces el sistema educativo se vio obligado a implementar la enseñanza-aprendizaje por la vía Web, la educación se verá afectada a usar las aulas virtuales como única herramienta para nuestra educación formal de todos los días. Por lo tanto, estoy aprendiendo a construir mi formación docente por medio del uso de Wikipedia (Intervención docente 1 curso virtual, 2020).

Ante esta necesidad de formación, de actualizar los conocimientos, de poner en práctica nuevas dinámicas en la virtualidad, también se ponen de relieve los valores que Wikipedia como herramienta pedagógica permite recuperar a nivel grupal y colaborativo. Especialmente, haciendo foco en el valor de la democratización del conocimiento, en el uso de las tecnologías digitales y en la necesidad de conocer nuevas formas de ser y estar en las aulas virtuales que la pandemia imponía. El comentario de una de las docentes evidencia cuanto acabamos de anunciar:

Estoy muy interesada en este curso ya que considero de vital importancia la incorporación de las TICs en los sistemas educativos. Pienso que hay que democratizar el uso de las nuevas tecnologías de la información y propiciar los medios para una alfabetización digital. Agradezco este espacio de formación docente (Intervención docente 2 curso virtual, 2020).

El hecho de la novedad y el terreno de lo desconocido, el territorio virtual devenido en espacio para sostener el vínculo pedagógico también llevó al profesorado a transmitir en sus primeras intervenciones del curso virtual cuál era la relación que tenían hasta el momento con el uso de tecnologías digitales en el aula y qué representaba para ellos y ellas hacerlas parte integral en sus propuestas pedagógicas. Retomamos dos intervenciones de docentes que dan cuenta de estas sensaciones compartidas por el profesorado y lo que se percibía en los foros en el momento de iniciar el curso virtual:

“Accedí a la propuesta a través de la Universidad. Es una novedad para mí el aula virtual, por eso estoy entusiasmada en conocer y desarrollar nuevas habilidades. Saludos!” (Intervención docente 3 curso virtual, 2020).

Me interesa acercarme a la cultura digital y asimismo educar para la cultura digital. Con esto quiero decir que con el tiempo incursioné en el ámbito laboral en distintos recursos digitales hasta llegar al momento actual en el que me enfrente al desafío máximo que es dictar la asignatura de manera enteramente virtual. Por eso completo la idea al decir que pretendo

aprender a educar para la cultura digital y en este sentido este curso será de gran utilidad (Intervención docente 4 curso virtual, 2020).

Profundizar en el aprendizaje sobre la cultura digital y cómo educar en dicho contexto se vincula con la primer dimensión del proceso de alfabetización digital docente planteada por Pérez-Escoda, et al. (2019), donde la flexibilidad de las propuestas, incluso el cambio en la dinámica temporal de la escuela y las formas en las que el profesorado se ajustaba, permitió que muchos/as docentes que se sumaban a Wikipuentes lo hiciesen considerando que era el momento indicado para aprender sobre cómo habitar los entornos virtuales. Es decir, el momento que se ubica en la dimensión de adquirir conocimientos básicos y acceso a recursos funcionales que aporten en el proceso de resolución de problemas.

En relación con lo expuesto, existía una ida y vuelta continua en la que fluían devoluciones de agradecimiento y reconocimiento por generar espacios de formación, contención, de calidad, gratuitos y accesibles a nivel nacional. Esta ida y vuelta constante también se percibía en el mismo colectivo de docentes que estaba presente en nuestras propuestas. Era muy común leer en las intervenciones del profesorado en el foro que llegaban a Wikipuentes porque un colega lo había sugerido, o porque en las estrategias para pensar la virtualidad surgieron comentarios de profesores en la misma escuela sobre el usar Wikipedia o los proyectos Wikimedia como propuesta pedagógica;

Llegué al curso porque tengo compañeros que ya lo han realizado y me lo recomendaron. Uso mucho Wikipedia para consultar datos precisos o para ejemplificar instancias de escritura con mis alumnxs. En este contexto de pandemia y educación a distancia creo que adquiere relevancia el uso de las TICs; por ende espero y deseo poder profundizar mis herramientas (Intervención docente 5 curso virtual, 2020).

Este sentido de la oportunidad, también planteado por Dussel (2021) en relación con la apropiación de las tecnologías digitales y en permitirse experimentar nuevas estrategias pedagógicas, se asocia con las reflexiones que compartía el profesorado a lo largo del desarrollo del curso. El vínculo entre el contexto de pandemia, aprender a usar tecnologías digitales para su implementación inmediata y sumar Wikipedia como herramienta en las aulas virtuales, también estaba muy presente en las necesidades de formación que el profesorado compartía en los foros del curso virtual. En las intervenciones realizadas, se reflejan estas intenciones y sentimientos que se compartían en el transcurso de los cursos virtuales de Wikipuentes durante el 2020:

Creo que hoy en la educación el dilema es ¿cómo trabajar con las TIC en el aula? Hay temas que ya no se deben poner en discusión, las TIC vinieron para quedarse y recorrer este camino por medio del uso de WIKIPEDIA es una manera de empezar a plantear otra manera de enriquecer el contenido que uno enseña (Intervención docente 6 curso virtual, 2020).

Tengo muy pocos conocimientos sobre la educación digital/virtual y este contexto de pandemia, me dio el empujón que necesitaba para arrancar con esta nueva experiencia. Me cuesta mucho y me siento abrumada por tanta información, ya que estoy haciendo varios cursos al mismo tiempo. Estoy aprendiendo de a poco y con mucho entusiasmo (Intervención docente 7 curso virtual, 2020).

La experiencia de llevar adelante el curso virtual en contextos muy específicos del primer año de la pandemia implicaba también encontrarse con replanteos del propio profesorado sobre cómo vincularse con las tecnologías digitales. El estudio realizado por Neiman (2021), especifica que el contexto de la pandemia implicó generar estrategias didácticas que, por un lado, garanticen el abordaje, tratamiento y adquisición de conocimientos científicos, juntamente con la inclusión, permanencia y continuidad de los estudiantes en el sistema educativo. Por otro lado, que permitan replantear la planificación y desarrollo de propuestas y actividades para desarrollar autonomía en la organización del estudio y promuevan instancias de trabajo colectivo. Estos cuestionamientos acompañaron constantemente, el qué, el para qué y el cómo enseñar en confinamiento. Se percibía una sensación presente en el profesorado que decidía realizar el curso en ese contexto puntual, vinculada a la conciencia de estar formando parte de un hecho histórico único, en el que era válido replantear prácticas de enseñanza, cuando todo lo conocido estaba siendo desafiado:

Por mi parte, me propongo indagar en torno a las prácticas de enseñanza y el aprendizaje en tiempos de coronavirus. ¿La necesidad de garantizar la continuidad pedagógica nos cuestiona como docentes? ¿En qué sentido? ¿Cómo se pasa de la presencialidad a la virtualización? ¿Es un proceso lineal? ¿Acaso la virtualización no tiene sus propios códigos, lenguaje, reglas de funcionamiento, discurso...? ¿Qué pasa con nuestras prácticas de enseñanza...y de evaluación? ¿Cambian? ¿En qué sentido? ¿Por qué? En definitiva, creo que este momento histórico e inédito nos lleva a replantearnos la forma en que encaramos algunos entornos de educación como, también, el desafío de pensar qué aprendizaje hacemos de esto (Intervención docente 8 curso virtual, 2020).

Las reflexiones que se compartían en los foros se vinculan con las reflexiones compartidas por Rivera-Vargas y Passeron (2020) con relación a la necesidad de reafirmar el rol del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje en tanto sujeto autónomo y crítico que permita apropiarse digitalmente estrategias y metodologías flexibles con capacidad de agencia según el objetivo pedagógico propuesto. Siguiendo esta línea, en los foros del curso virtual se transmitía la importancia de desarrollar o resignificar prácticas que permitan un replanteo crítico para estar presentes en las aulas virtualmente diversas y acompañar al alumnado en sus realidades específicas. A su vez, se hacía un reconocimiento del desafío que implicaba llevar adelante cambios en su currículo y el esfuerzo que representaba en la práctica docente cotidiana —y en las lógicas institucionales— poder sostenerlo. Recuperamos en la siguiente intervención realizada en un foro del curso virtual la importancia que el docente le otorga a conocer cómo funciona Wikipedia y qué procesos pedagógicos pueden habilitarse en su implementación dentro del aula:

El docente pasa a ser el formulador de problemas, el diseñador de recorridos y no el transmisor de los saberes. Orienta y asesora, pero no dirige. De la misma manera los alumnos pasan a tener el rol de coautores, de manipuladores de la información donde nada es definitivo, cualquier cosa está sometida al perpetuo escrutinio de la comunidad y es susceptible de ser cambiada. Y eso quizá no sea fácil de asumir para una parte del colectivo docente (...) Todos los finales son tristes, pero en estos tiempos de confinamiento siento que fueron algo más que un “curso”. Fueron un desafío y un objetivo que, por lo menos para mí, además de todo lo que aprendí, me ayudó mucho a centrar el pensamiento y eso, en este contexto, no es poca cosa (Intervención docente 9 curso virtual, 2020).

En tanto experiencia, es importante rescatar que Wikipuentes también fue valorado por el profesorado que finalizaba el curso por su metodología y dinámica que permitió una formación en un contexto único para la comunidad docente. En este punto, volvemos a la importancia de las tareas de cuidado que ponen en el centro de la escena el cruce entre lo “ético y lo político”. Morgade (2020) plantea la necesidad de analizar la relación de cuidado, en un espacio y un tiempo concreto y afirma que la categoría política del cuidado en la función de ser docente engloba la posibilidad de “atender, reconocer, cuidar y resistir” (p.56). Abordamos esta perspectiva para recuperar los testimonios del profesorado que compartían en sus intervenciones la importancia de poder realizar el curso virtual con un equipo humano de tutores/as que los “cuidaron” durante todo el recorrido. En este sentido, la principal preocupación compartida por quienes estábamos detrás respaldando la propuesta de formación en pandemia, fue percibida por el profesorado y reconocida como experiencia que acompañó, contuvo y formó en los diferentes momentos del confinamiento:

Claramente el contexto fue un marco propicio para la realización del curso. La nueva situación de tener que repensar las prácticas educativas más allá de iniciativas particulares, nos obligó a redimensionar nuestro rol docente, y buscar espacios en donde continuar construyendo nuestro rol desde otra perspectiva. En tal sentido, me ha sido muy grato el recorrido por lo estimulante para seguir pensando y creando nuevas herramientas de trabajo para compartir con los estudiantes (Intervención docente 10 curso virtual, 2020).

El reconocimiento del apoyo y acompañamiento que se sostuvo durante el curso desde el equipo de tutores y tutoras como coordinadora del curso virtual y del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, representó un valor único, ya que esa necesidad de apoyo y colaboración fue compartida por todas las personas que atravesamos las propuestas de formación sin importar el rol que teníamos en dicho proceso. Existía un compromiso político y pedagógico con el colectivo docente que estuvo siempre presente al momento de pensar los ajustes y adaptaciones del curso, ese era nuestro principal motor para la acción:

A pesar de la carga horaria extra que implica la nueva modalidad "a distancia" para mí como docente, el curso me resultó de utilidad y simple de llevar adelante. He realizado otros cursos online anteriormente, pero habían sido muy pesados, de requerimientos muy complejos. Pensé en probar nuevamente para ver si lograba adecuarme, y me amigué con esta modalidad gracias a ustedes. Creo que el acompañamiento permanente de las/los tutoras fue fundamental, me sentí siempre apoyada y valorada positivamente. También el Zoom y el conversatorio fueron ocasiones de intercambio cercanas para evacuar dudas y establecer contacto dialógico enriquecedor (Intervención docente 11 curso virtual, 2020).

Sostengo que la propuesta de formación docente dentro del curso virtual Wikipuentes también responde a un momento donde el desafío era colaborar en la organización de los programas educativos y áreas interdisciplinarias de trabajo, que permitan generar estrategias para rediseñar y llevar adelante actividades de enseñanza y aprendizaje en el marco del confinamiento (Lazzeri, 2021). Este desafío y las decisiones tomadas para sostener el curso virtual en pandemia no estaban aisladas del contexto y se prevaleció en la adaptación realizada generar las estrategias que permitan acompañar al profesorado en la propuesta formativa (Vergara et al., 2021). Esta capacidad de adaptación implicó también para el profesorado que participó la posibilidad de habitar nuevos entornos virtuales de aprendizajes en el marco de los confinamientos (Benito, et al., 2021).

En conformidad con Iardelevsky y Rebello (2021) sobre las reconfiguraciones vividas por el profesorado durante el contexto de pandemia en materia pedagógica, podemos identificar que la propuesta de adaptación del curso virtual Wikipuentes debió ajustarse a las nuevas formas de interacción que la comunidad educativa estaba atravesando, que implicaron en sí mismas un cambio en las prioridades a nivel social, institucional y educativo.

Los relatos escritos y orales del profesorado que cursó Wikipuentes en el contexto del primer año de la pandemia por covid-19, permiten identificar y recuperar, por un lado, aquellas percepciones que compartían tener al momento de iniciar el curso en relación al uso de los proyectos Wikimedia como herramientas pedagógicas; por otro lado, las nuevas ideas y estrategias que se abrían al conocer con profundidad cómo funciona Wikipedia y de qué manera es viable sumarla en las propuestas didácticas teniendo en cuenta los contextos y entornos en los que enseñamos.

En la entrevista realizada a Marién Béguelin, ella nos relata desde su perspectiva y experiencia docente, los aportes que Wikipedia y los proyectos Wikimedia pueden hacer en las aulas y las reflexiones que pueden abrirse junto al alumnado utilizando la experiencia wiki como disparador:

Yo hice Wikipuentes en contexto de pandemia (...) creo que Wikimedia en el aula es como una ventanita que da el profesor para tratar de incorporar en el aula, en la relación con los estudiantes, temas que no tienen que ver directamente con los contenidos de los materiales, si yo vengo y te digo hay que usar en Wikipedia tengo que darte un contexto, hablar de los sesgos, las formas en las que se construye políticamente el conocimiento, que no son temas directos de nuestra especialidad (Entrevista 14, 2022).

El proceso de adaptación narrado y las transformaciones vividas por el programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, atraviesan también las que vivió el capítulo local en su totalidad.

En este recorrido de reacción y adaptación que atravesó Wikimedia Argentina, me pregunto ¿Qué impacto tuvo para la organización a nivel local este proceso vivido? Para dar respuesta considero que es importante remarcar que cualquier tipo de impacto es necesario situarlo en un contexto de análisis en el que los resultados y efectos del proceso atravesado siguen interpelando nuestros contextos específicos.

La primera respuesta que yo pueda dar se vincula directamente con lo inmediato de las experiencias y con la posibilidad de estar siendo parte de forma directa en cada una de ellas, pensando la reacción y adaptación desde la contingencia.

A su vez, considero que no puede escindirse el rol que Wikimedia Argentina tuvo en este marco sin tener en cuenta el recorrido histórico del movimiento Wikimedia desde la perspectiva de activismo digital y social analizada por Zanotti y Rubin (2019) que caracteriza la lógica del movimiento, su comunidad y las formas en las que se habitan los proyectos Wikimedia. De acuerdo con Lorente (2020), consideramos que Wikimedia, y la experiencia de Wikipedia, dan sentido a una lógica comunitaria en internet desde un enfoque de práctica libre y abierta que tiene en su esencia una base social y un carácter político y contrahegemónico, que es definida por la capacidad de resistir y contribuir en la construcción del conocimiento poniendo el acento en la agencia colectiva.

En concordancia con lo expuesto, y siguiendo esta idea de ubicar al movimiento Wikimedia como experiencia en sí misma que se caracterizó desde sus inicios por la defensa del acceso y construcción del conocimiento libre, el impacto de Wikimedia Argentina y la transformación inmediata que atravesó desde sus proyectos educativos fue legitimar y reforzar su rol político como organización social. Si bien esta filosofía en pos de la defensa de la construcción del conocimiento libre es integral a la postura política que sostiene al movimiento Wikimedia, durante el primer año de la pandemia, se refuerza este proceso en el rol que ocupó Wikimedia Argentina en el ámbito educativo. Estas experiencias y el impacto generado, permitió ubicar el trabajo de la organización en un lugar que no solo implicó la sensibilización sobre el uso de los proyectos Wikimedia, sino también la participación activa sobre temas de agenda que apremiaban a la sociedad en materia educativa, social y cultural. En la entrevista biográfica realizada con Anna Torres Adell, nos comparte su reflexión sobre la posibilidad de resignificar el rol de Wikimedia Argentina a nivel social:

Poder definimos como organización social, en pandemia pudimos despegar en esta idea, pudimos resignificar qué era Wikimedia Argentina para los imaginarios sociales, hubo cambios en educación, cultura y comunidad. Fue simbólico y estratégico, que a mí me abrió

las puertas para poder pensar estratégicamente otras líneas de trabajo, nos permitió posicionarnos desde otro lado (Entrevista biográfica 1, 2022).

Esta adaptación es parte de un proceso que confluye en esta experiencia retomando las características principales de adaptar y sostener un curso de formación docente utilizando Wikipedia y los proyectos Wikimedia como propuestas pedagógicas. En este punto y sobre la base de Litwin (2000), sostengo que, en este contexto en específico, el curso virtual Wikipuentes permitió la incorporación significativa de las tecnologías digitales modificando la manera de percibir ciertos problemas urgentes y, fundamentalmente, la forma de plantearlos.

La posibilidad de pensar el uso de las tecnologías digitales, su apropiación en contexto de confinamiento da cuenta de esta inclusión genuina planteada Maggio (2012) que necesita de un contexto que interpele al docente y que permita replantear el desafío de su implementación. En este contexto de pedagogías pandémicas el desafío, la urgencia, era no poder estar en la escuela, entonces la necesidad de reconcebir las tecnologías digitales (Lion, 2017) y sus posibilidades se convirtió en un hecho, que, con todas las complejidades, requirió de nuevas estrategias para sostener la formación docente y el autoaprendizaje.

La experiencia del curso virtual Wikipuentes durante el primer año de la pandemia de covid-19, fue pensada exclusivamente para seguir siendo una oferta de formación docente relevante en el contexto que estábamos viviendo. Si bien, siempre fuimos conscientes de las críticas que recibían y reciben los proyectos Wikimedia, especialmente Wikipedia como plataforma no confiable para ser utilizada en las aulas. Recupero la investigación realizada con Florencia Guastavino (2022) en conjunto con la Defensoría del Público de Argentina y UNESCO, que sostiene que en contexto pandémico Wikipedia y los proyectos Wikimedia, se convirtieron en potenciales aliados para reconcebir las tecnologías digitales en las experiencias de formación docente y allanaron el camino para profundizar los procesos de alfabetización digital que la emergencia sanitaria demandaba (Ferrante y Guastavino, 2022)

Toda estrategia de adaptación requiere previamente de una estrategia de reacción que permita leer el contexto, acercarse, en este caso al profesorado, escucharlos, conocer cuáles son sus principales necesidades, sus principales preguntas y miedos. Las estrategias de reacción suelen ser inmediatas, con poca capacidad de acción que permita una evaluación o sentido del riesgo previo, simplemente sucede al calor de las incertidumbres, y se ajustan mientras las estrategias de reacción van teniendo impacto. La necesidad de contención estuvo siempre presente en ambas estrategias, en especial en el primer cuatrimestre en el que se estaba atravesando la novedad y la angustia colectiva de saberse confinados.

En este sentido, retomo a Morgade (2020) para hacer hincapié en “el derecho al cuidado” como eslabón clave para entender el impacto y las transformaciones atravesadas por el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina. Considero que en este recorrido se hace necesario posicionar como eje central la construcción del cuidado como categoría política y pedagógica, que permite resignificar y recuperar el proceso de alfabetización digital docente y el significado que las experiencias analizadas tuvieron para el profesorado que las atravesó en un contexto determinado.

En conformidad con Sancho-Gil et al. (2018), sostenemos que las experiencias de adaptación situadas desde la emergencia permitieron rescatar el papel social de las tecnologías digitales y poder ir “más allá” de las herramientas en sí. Esto implicó en el marco del curso Wikipuentes, situarse frente a los proyectos Wikimedia como territorios digitales en los que también existen sesgos, debates sobre la neutralidad, redes para construir conocimiento, invisibilizaciones y sentidos disputados. Todos estos elementos fueron puestos en debate en el curso para poder pensarlos como propuestas pedagógicas, y poder abordar Wikipedia como plataforma digital, con un sentido de actualidad que habilitó otros debates en las aulas del confinamiento, en particular aquellos vinculados con su veracidad, las problemáticas de la desinformación y la regulación de contenidos en internet.

Wikipuentes fue adaptado en este marco de reacción que se propuso Wikimedia Argentina. Se retomó como propuesta para acompañar al profesorado desde el uso de los proyectos Wikimedia como herramientas pedagógicas en el contexto de pandemia. Si bien fue una propuesta adaptada que planteaba un proceso de formación a partir del uso de herramientas específicas, no dejó de ser una experiencia que durante el primer año de la pandemia se pensó y se sostuvo como estrategia de contención. Con el fin de aportar al profesorado en la inmediatez de las decisiones pedagógicas para sostener la escuela, y el trabajo con los contenidos curriculares, según las necesidades y realidades específicas del sistema educativo en Argentina.

9.4. Posibilidades y logros de la experiencia del curso virtual Wikipuentes

Después de presentar el proceso que llevó adelante situar el curso virtual Wikipuentes como estrategia de adaptación al contexto de pandemia, se puede identificar como logro la madurez institucional del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina en tanto poder definir, en contextos tan críticos para el sistema educativo, qué sostener, cómo hacerlo, y de qué manera seguir acompañando las experiencias digitales del profesorado en el marco de la virtualidad obligatoria (Terigi, 2021).

El desarrollo del curso virtual en contexto de pandemia generó el espacio para sostener un vínculo más directo y cotidiano con las realidades del profesorado (Canales et al., 2022), realidades que eran intrínsecamente heterogéneas, y que daban cuenta de las diversas vivencias que las instituciones, las familias y la comunidad docente se encontraban atravesando en el marco de una situación emocional y laboral muy crítica (Buitrago y Molina, 2021). Esta realidad, le brindó a Wikimedia Argentina la oportunidad para responder a las demandas de formación docente con un proyecto adaptado como Wikipuentes, que permitió resituar desde un enfoque de derechos el uso de los proyectos Wikimedia desde una perspectiva pedagógica. Esta adaptación se dio en un contexto único, abierto por los procesos de alfabetización digital que la comunidad educativa estaba viviendo de forma inmediata y abrupta durante el confinamiento (Mentasti, 2021; Elisondo, 2021).

Durante las dos ediciones de Wikipuentes realizadas en el año 2020, se logró sostener una propuesta de formación que buscó acercar al profesorado a la posibilidad de abordar y pensar críticamente los proyectos Wikimedia como instancias pedagógicas (Jiménez-Consuegra et al., 2021). Si bien Wikipuentes venía siendo un curso que se realizaba de forma sistemática todos los años desde su primera edición en 2014, durante los dos cursos dictados en el 2020, y a partir de los resultados compartidos en el presente capítulo, podemos observar una mayor retención de los y las docentes que iniciaron la formación y la finalizaron a lo largo de ambas cursadas, siendo el 2020 el año con mayor cantidad de aprobados (Ver Tabla N°16 y Tabla N°18).

A partir de lo expuesto, se observa en la experiencia del curso virtual una necesidad y un interés, por parte del profesorado que lo realizó, vinculados con la importancia de formarse en el uso de tecnologías digitales que sean útiles para la integración pedagógica y organizativa que las instituciones educativas estaban atravesando durante el primer año de la pandemia (Cuenca, 2020; Area y Adell, 2021). La integración de las tecnologías digitales, en este contexto específico de la historia de la educación argentina, también implicó tener muy en cuenta desde el equipo coordinador de Wikipuentes que el profesorado estaba a la misma vez que formándose, resolviendo cuestiones de diversa índole vinculadas con el que hacer educativo general, constituyéndose en sí mismos como “facilitadores de prácticas escolares” y como principales nexos entre los hogares confinados y las escuelas (Jiménez y Valdés 2020; p. 5).

A diferencia de los Webinars, el curso virtual Wikipuentes no fue una propuesta improvisada en el momento, sino que el equipo que lo coordinaba y tutorizaba estaba sólido, sostenía desde sus inicios la experiencia de formación y conocía el proceso de asimilación que demanda poner en práctica el uso de los proyectos Wikimedia en las aulas. Por último, y no menos importante, el

equipo de tutores también ejercía la docencia en pandemia y se encontraba muy vinculado con el contexto que estaba atravesando el profesorado en sus territorios (De Sousa Santos, et al., 2022), y este reconocimiento y cuidado mutuo en la labor docente estuvo siempre presente a lo largo del curso virtual (Morgade, 2020).

A modo de cierre, podemos identificar como logro el hecho que Wikipuentes estuvo disponible desde el inicio del confinamiento como propuesta de formación gratuita – a través del uso y manejo de los proyectos Wikimedia– en un contexto de excepción único a nivel educativo y pedagógico en Argentina. Considero que el valor del curso no fue únicamente ser elegido por el profesorado para formarse en esa coyuntura tan especial e incierta, sino el hecho que su adaptación como experiencia de formación fue realizada en el momento justo en el que la comunidad educativa se encontraba obligada a repensar sus prácticas pedagógicas para reconfigurar y reposicionarse frente al uso de las tecnologías digitales en el marco de una emergencia sanitaria (García y García Cabrera, 2020).

9.5. Límites, retos y desafíos de la experiencia del curso virtual Wikipuentes

A la hora de hablar de limitaciones de la experiencia, resulta necesario remarcar la existencia de una limitación que atravesó de forma constante a las diferentes propuestas educativas que buscaron llevar adelante la integración de las tecnologías digitales en Argentina (Álvarez Marinelli, et al., 2020). Esta limitación es definida por un contexto educativo donde no se encuentra, ni se encontraba durante el confinamiento, garantizado el derecho al acceso a internet de calidad y a dispositivos tecnológicos, ya sea a nivel escolar como en los hogares (Cardini et al., 2021; Linne, 2021).

En relación a lo expuesto, la principal limitación que tuvo el curso Wikipuentes desde sus inicios, y que fue exacerbado en el contexto de pandemia, se vincula con la necesidad de acceso a internet de calidad y a dispositivos tecnológicos con los cuales poder realizar una experiencia de formación integral, que permita la interacción en los foros del campus virtual, la participación en los sincrónicos propuestos y, finalmente, el manejo de las herramientas de edición en Wikipedia que el curso proponía como principal acción. La experiencia de edición es en sí misma más dinámica y pedagógicamente posible si es realizada desde una computadora con teclado, con un acceso a internet de calidad que permita trabajar en tiempo real con el procesamiento de datos que requiere la herramienta para publicar el contenido editado (Ferrante y Gustavino, 2021). En este punto, y conociendo las realidades materiales y desiguales del profesorado durante la pandemia, el hecho de compartir sus computadoras, el internet y sus celulares con toda la familia, como también, no tener una banda ancha que permita calidad en el tipo de conexión, per se, representó una limitación

de la experiencia propuesta por Wikimedia Argentina. En este sentido, y desde la perspectiva de inclusión digital, el curso virtual Wikipuentes no permite, ni puede garantizar un acceso para todos y todas por igual, ya que el profesorado que puede acceder a la propuesta es aquel que cuenta con los recursos materiales garantizados, que le permiten sostener la logística del curso y transitar una experiencia de formación integral (Lugo y Loíacono, 2020).

A diferencia de la plataforma del gobierno nacional “Seguimos Educando”, que en contexto de pandemia se encontraba liberada para poder ser navegada sin acceso a internet debido al acuerdo efectuado entre el gobierno y las empresas de telefonía celular (SEIE, 2020), el campus virtual de Wikimedia Argentina como los proyectos Wikimedia, entre ellos Wikipedia, no podían ser navegados de forma gratuita. En este sentido, ambas plataformas en las que se propuso la realización del curso virtual de Wikimedia Argentina contaron desde el inicio con esta limitación de acceso: quienes podían sostener la propuesta de formación eran quienes podían afrontar el pago del servicio de internet privado que rige a nivel nacional en Argentina, un acceso que representaba un privilegio en contexto de confinamiento (ENACOM, 2020). Esto implicó, que, si bien el curso tuvo un importante nivel de participación en comparación a ediciones anteriores, muchos docentes no pudieron sostener la dinámica de cursada ya que requerían de condiciones materiales claves e indispensables que le permitan pensar las herramientas y la propuesta del curso pedagógicamente viables en sus realidades sociales, políticas, culturales y económicas (Reporte de Impacto de Wikimedia Argentina, 2019-2020).

En otro orden, la experiencia de llevar adelante una formación docente que tiene como principal objetivo editar contenido en Wikipedia, es decir, pensar al profesorado no solo como consumidor de información, sino como también creador de dicha información (Pentzold, 2021), implica que aquellas personas que llegan y sostienen el curso tengan una base de alfabetización digital que les permita el manejo de una interfaz como Wikipedia (Archuby, et al., 2020), al igual que un conocimiento previo del funcionamiento de plataformas de educación a distancia como Moodle (Area Moreira, 2020). Procesos que, por los tiempos del curso virtual, y la curva de aprendizaje que implica conocer y ser parte del universo *Wiki* (Ferrante et al., 2022), muchas veces termina excluyendo y frustrando a quienes se suman al curso virtual como primera experiencia de manejo de las tecnologías digitales.

A partir de lo expuesto, afirmo que Wikipuentes es un curso que está constantemente mediado por las tecnologías digitales, que se maneja en distintas plataformas a la vez, como el campus virtual, Wikipedia y Wikimedia Commons, en el que se enseña a utilizar desde una perspectiva pedagógica proyectos libres y gratuitos gestionados por una comunidad de usuarios en línea (Benjakob y Harrison, 2019). Todos estos procesos que suceden en paralelo durante el curso

representan una experiencia de aprendizaje —en tanto proceso de alfabetización digital— que no puede ser considerada básica o un punto de partida, ya que pone en juego habilidades que requieren problematizaciones y recorridos previos, que son claves para desarrollar la comprensión y dominio del lenguaje en el que tanto Wikipedia como sus proyectos hermanos están codificados (Levis, 2006). Es por este motivo, que, desde el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, no se reaccionó con Wikipuentes como primera apuesta para la formación, y sí se lo hizo con una estrategia como la de los webinarios que buscó partir de conocimientos y prácticas que permitan, como punto de partida, problematizar e interpelar las posibles formas de integración de las tecnologías digitales como medios para la enseñanza y el aprendizaje en contextos de confinamiento (Pangrazio y Sefton-Green, 2021).

Como todas las experiencias desarrolladas desde el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, en los proyectos educativos que se llevan adelante la principal propuesta es formar en torno al manejo y uso de los proyectos Wikimedia en las aulas (Impact Report Wikimedia Argentina, 2014-2021). Desde esta perspectiva, el curso virtual Wikipuentes, en especial, se centra en trabajar de forma integral Wikipedia, desde las bases que sustenta su filosofía hasta las brechas y sesgos que la atraviesan (Ferrante y Guastavino, 2021). Todo este proceso se realiza enseñando a editar gradualmente entradas en Wikipedia a partir de su Manual de Estilo, teniendo en cuenta todas las tensiones y atajos que la interfaz le ofrece a la persona que se constituye como editora (Lorente, 2020).

Retomando esto último, quienes transitan el curso valoran el proceso de poner en práctica la experiencia de edición, ya que les permite comprender los proyectos Wikimedia desde una perspectiva crítica y les habilita a conocer un abanico de posibles usos pedagógicos que pueden realizarse con Wikipedia, y sus proyectos hermanos, entendiéndola como potencial aliada para ejercer la ciudadanía digital desde el ámbito educativo (Buckingham, 2019). Si bien este proceso es reconocido por las personas que realizan el curso, y lo finalizan, como fue expuesto a lo largo de este capítulo, en el marco de la pandemia quedó evidenciado que el curso virtual no dialogó lo suficiente con otros elementos y conocimientos que son centrales para hablar de un proceso de alfabetización digital integral, que también fueron muy demandados por el profesorado en pleno confinamiento (Cobo y Rivera-Vargas, 2021). Desde esta vertiente, considero que el curso virtual tiene una limitación en tanto temáticas que ocuparon debates centrales a nivel educativo, y que trascienden el uso de Wikipedia en sí mismo como herramienta pedagógica. Por ejemplo, temáticas que el curso no aborda desde su propuesta pedagógica, vinculadas con seguridad digital, privacidad o ciberacoso, por mencionar algunos de los temas que también estuvieron presentes como temáticas de interés y necesidad de profundizar por parte del profesorado en contexto de virtualidad obligatoria (Raffaghelli, 2022).

Por otro lado, una limitación que representa —a su vez— un desafío en el movimiento Wikimedia desde sus inicios es que los proyectos Wikimedia no son pensados, ni fueron pensados, como propuestas pedagógicas, ni con un fin educativo en sí mismo por la comunidad de usuarios que los creó (Ferrante, 2019; Lorente, 2020; Claes y Tramullas, 2021). A la hora de pensar Wikipedia y sus proyectos hermanos como experiencias didácticas, en tanto herramientas para la formación docente, como sucede en el curso Wikipuentes, es importante tener en mente la esencia de los proyectos Wikimedia, como plataformas libres y abiertas gestionadas por una comunidad de usuarios anónimos (Álvarez Azcárraga, 2018).

El abordaje pedagógico y las metodologías a partir de las cuáles se enseña cómo usar Wikipedia en las aulas, es parte del rol que tienen los capítulos y grupos de usuarios dentro del movimiento que plantean proyectos y programas para reflexionar Wikipedia desde una perspectiva educativa (Ricaurte Quijano y Carli Alvarez, 2016; Cuquet y García San Pedro, 2019; Ferrante et al., 2022). Sin embargo, ese abordaje no se traduce de forma directa en las plataformas que hacen a los proyectos Wikimedia, y la comunidad editora tiene sus propias lógicas, dinámicas de discusión y sesgos, que se resuelven directamente dentro de los espacios que la propia comunidad de Wikipedia genera (Béguelin y Archuby, 2021). En este punto, el proceso pedagógico que permite adentrarse y reflexionar sobre las particularidades del Movimiento Wikimedia como espacio virtual, y las formas a partir de las cuales la comunidad educativa puede vincularse con dicha experiencia, dependen exclusivamente de las propuestas pedagógicas que se propongan desde los programas educativos que forman parte del movimiento (Ferrante y Guastavino, 2021).

Frente a lo expuesto, suelen darse múltiples debates sobre cómo es concebida la construcción del conocimiento en el ámbito educativo y en el ámbito escolar, en tensión con la manera en la que se administra la información dentro de la enciclopedia libre: cómo se participa, quienes crean dicho conocimiento y quiénes tienen el poder de definir qué es relevante para sostenerse (Johnson et al., 2020; Sefidari, 2021; Verón y Sfriso, 2021). A su vez, es importante remarcar el reto que aún sigue presente al momento de pensar los proyectos Wikimedia como medios para generar propuestas de formación docente, en este punto me permito abrir el siguiente interrogante: ¿Cómo podemos seguir trazando puentes entre el universo Wikimedia y las propuestas educativas locales desde una perspectiva de justicia social y democratización? En esta línea y en relación con el uso de los proyectos Wikimedia desde una perspectiva de justicia social, también me pregunto ¿Cómo acompañar la formación docente en torno a tecnologías digitales en Argentina, si no existe aún una perspectiva de inclusión digital integral? Si bien experiencias como Wikipuentes, que apuntaron a una propuesta de formación permanente en el marco del confinamiento, parten de la noción de democratización de acceso al conocimiento que sostiene al movimiento Wikimedia en su

totalidad. De acuerdo con Selwyn (2017), podemos decir que la posibilidad de garantizar dicho acceso no es viable si no existen políticas públicas educativas que generen y sostengan procesos de inclusión digital territorializados.

Quinta Parte.

Conclusiones y proyección analítica

Capítulo 10. Conclusiones y consideraciones finales para la discusión reflexiones finales

En el último capítulo de la tesis presentaré las conclusiones que corresponden al cierre de un proceso de escritura que he venido realizando a lo largo de los últimos cinco años. Durante todo el periodo de escritura sucedieron cambios de trascendencia global, a nivel de relaciones sociales, que trastocaron gran parte de las estructuras que sostenían el contrato social vigente. En estos cinco años de escritura mi plan de investigación comienza siendo uno en el año 2018 y avanza en ese sentido, viéndose limitado por completo en el momento de ser declarada la pandemia de covid-19 en el año 2020. Todo este proceso que atravesó nuestras vidas personales, en mi caso también implicó repensar y reconfigurar mi proyecto de tesis, que significó, en primer lugar, abordar una propuesta investigativa completamente virtual.

En este capítulo me propongo presentar las conclusiones respondiendo a los objetivos planteados, como así también responder al problema de investigación que es el punto de partida a partir del cual llevé a cabo el proceso de escritura y análisis. Después de presentar las conclusiones de la tesis, en base a los objetivos específicos y generales planteados, me propongo compartir las reflexiones finales de esta experiencia investigativa planteando, por un lado, las limitaciones presentes en la investigación, y, por otro, las futuras líneas de investigación que pueden abrirse y profundizar a partir de la presente tesis doctoral.

10.1. Discusión a partir de los objetivos y los resultados de la investigación

Para llevar adelante la construcción de las conclusiones me propongo abordarlas en función de los objetivos específicos planteados para guiar el proceso investigativo. Con la finalidad de otorgar una perspectiva integral que permita concluir con los objetivos generales definidos. A su vez, daré respuesta, al finalizar la presentación, a las conclusiones al problema de investigación que me permitirá dar cierre al proceso de escritura de la tesis doctoral. A continuación, presentaré las conclusiones respondiendo a cada objetivo específico planteado.

En relación con el primer objetivo específico de la investigación cuyo propósito era: identificar y analizar los principales proyectos pedagógicos desarrollados por Wikimedia Argentina como reacción y adaptación de su programa educativo al contexto de la pandemia de covid-19. De acuerdo con nuestros resultados, podemos afirmar que, a lo largo de la tesis doctoral, en especial en el capítulo 7 en el que se narra el estudio de caso y la relación con el campo, se abordó el rol de Wikimedia Argentina como capítulo local de la Fundación Wikimedia. En particular, se

recuperó cómo fue su proceso de constitución como organización civil en Argentina y de qué manera fueron definidas sus principales líneas estratégicas para acompañar, formar y divulgar el uso de los proyectos Wikimedia a nivel social, cultural y educativo (Lorente, 2020; Ferrante y Guastavino, 2021). Entre el año 2014 y el 2019, el programa de Educación y Derechos Humanos llevó adelante un proceso de crecimiento a través de sus proyectos pensados para acompañar los procesos de alfabetización digital docente, desde una perspectiva de derechos a nivel nacional (Reporte de Impacto de Wikimedia Argentina, 2019-2020). Sin embargo, el año 2020 fue un momento que marcó un antes y un después en el rol del programa y en sus vínculos con la comunidad educativa de Argentina (Ferrante y Guastavino, 2022).

En el contexto de pandemia de covid-19, y frente a una realidad que nos enfrentaba a reconocernos en las angustias y miedos de las personas, en pleno confinamiento obligatorio, y con una incertidumbre que se situó como una de las principales definiciones del estado emocional de la población (Morgade, 2020; Dussel, 2021). El programa de Educación y Derechos humanos de Wikimedia Argentina decide llevar adelante dos experiencias específicas, que conforman los primeros dos proyectos que se deciden implementar y sostener en el contexto de educación remota de emergencia. Estos dos proyectos son analizados en el capítulo 9 “Serie de webinars Educación y creatividad en tiempos de coronavirus”, y en el capítulo 10 “Curso virtual Wikipuentes: Puentes para las culturas escolares, digitales y libres” de la tesis.

Los proyectos narrados son identificados como experiencias en las que se implementan estrategias de reacción al contexto y estrategias de adaptación. Ambas estrategias son atravesadas por la decisión institucional y humana de aportar, acompañar y contener a la comunidad educativa de Argentina en el desafío de seguir educando en pandemia y seguir garantizando el derecho a la educación (Fardella y Alonso Cano, 2022; Jiménez y Valdés 2020).

En relación con el segundo objetivo específico cuyo propósito era: indagar a través del análisis de las experiencias educativas desarrolladas por Wikimedia Argentina los principales temores y desafíos que los docentes experimentaron y compartieron durante el primer año de la pandemia. De acuerdo con nuestros resultados, podemos afirmar que, en ambas experiencias narradas, es posible identificar los miedos y desafíos que los y las docentes compartían tener a partir de sus propias vivencias de educar en el marco del confinamiento (Rivas, 2020). En el transcurso de las dos experiencias el profesorado transmitía sus miedos que partían de la sensación de inseguridad e incertidumbre por llevar adelante su labor en un entorno que nunca lo habían pensado posible (Dussel, et al., 2020).

Los miedos también se vinculan con no poder garantizar la igualdad y equidad de condiciones materiales para que el alumnado pueda aprender (Maggio, 2022). Es decir, no estar en el espacio tiempo del aula física, representaba enseñar asumiendo las desigualdades sociales y las deudas en relación al proceso de inclusión digital en el país (Arata, 2020).

En este contexto, los miedos también implican nuevos desafíos pedagógicos que podemos resumir en tres grandes preocupaciones evidenciadas en la presente tesis: (1) Cómo evaluar y cómo definir un rediseño curricular eran una de las principales preocupaciones y desafíos que el profesorado compartía (Lugo y Loiácono, 2020); (2) Cómo organizar este proceso evaluativo en un contexto en el cual la conectividad y acceso a dispositivos tecnológicos en los hogares representaba grandes limitaciones para definir las propuestas de evaluación y seguimiento de los grupos (Bongiovanni, 2020); y (3) Cómo sostener el vínculo pedagógico sin perder la dimensión emocional y afectiva del tiempo espacio escuela y que permitiese plantear relaciones de cuidado que se pudiesen establecer y sostenerse mediadas por tecnologías digitales (Archard, 2020; Rivera-Vargas et al., 2021).

Recuperando el tercer objetivo cuyo propósito era: revelar la percepción que los docentes tenían sobre el uso de tecnologías digitales como herramientas pedagógicas al comienzo del aislamiento obligatorio provocado por la pandemia del covid-19. A partir de los resultados, podemos sostener que los miedos y desafíos que eran compartidos por los y las docentes, se vinculan de forma directa con la relación que manifestaban tener con las tecnologías digitales y las percepciones que tenían de las mismas en el momento de saberse confinados (García y García Cabrera, 2020). A su vez, con el hecho de reconocer que a través de éstas iban a tener que desarrollar gran parte de sus propuestas y dinámicas pedagógicas. A partir del análisis de las experiencias desarrolladas, y de las percepciones compartidas por el profesorado, se puede identificar, más allá de los desafíos intrínsecos, el reconocimiento de una oportunidad para su inclusión genuina (Maggio, 2021). En este sentido, se identifica que el contexto de pandemia y de confinamiento vuelve a las tecnologías digitales relevantes y medios claves para sostener la educación remota (Area Moreira, 2020). En las percepciones que el profesorado compartía en el marco de las experiencias implementadas, había una postura colectiva que consideraba que era el momento de “amigarse” con las tecnologías digitales como herramientas pedagógicas (Rodríguez Aguirre y Pérez, 2021). También, se hacía referencia al detonante que implicó la pandemia para querer formarse en el uso de las mismas y no resistirse (Tarabini, 2020; Cardini et al., 2021). Esto implicó una apuesta a poder encontrar las formas que permitiesen seguir sosteniendo sus contenidos disciplinares y el vínculo pedagógico con el alumnado (Cobo y Rivera-Vargas, 2020; Pangrazio y Sefton-Green, 2021).

La idea de pensarlas como indispensables para el contexto, generó en el profesorado una necesidad abrupta de formación sobre el uso de estas con la finalidad de conocer estrategias de implementación y dinámicas que permitiesen efectivamente sumarlas a sus propuestas reconfiguradas en pandemia (Bocchio, 2020; Yuni y Urbano, 2020). Esta nueva realidad enfrentaba al profesorado a nociones sobre la utilidad y posibilidad de implementarlo, invitando a dejar de pensar las tecnologías digitales como una “caja negra” (Lugo y Kelly, 2020; Enzenhofer, 2020). En la evidencia analizada a lo largo de la tesis se hace explícita una necesidad de acercarse a las tecnologías digitales por parte del profesorado para utilizarlas como medios que no paralicen y no frustren en su implementación.

En relación con el cuarto objetivo específico cuyo propósito era: analizar las valoraciones que hizo la comunidad docente sobre la ejecución de los proyectos pedagógicos promovidos por Wikimedia Argentina. De acuerdo con nuestros resultados, podemos afirmar que las experiencias llevadas adelante también habilitaron y conformaron espacios de comunicación permanente entre el profesorado en sí y las personas a cargo de los proyectos. La comunicación se construyó junto a quienes participaban de los espacios de encuentro y formación (Sadovsky y Castorina, 2020; Lazzeri, 2021).

El *habitus* generado en los proyectos pedagógicos llevados adelante respondió a sostener un entorno virtual horizontal, donde todas las dudas eran válidas, en el que se compartían aprendizajes, frustraciones, experiencias que funcionaron y errores de los cuales se aprendía (De Sousa Santos et al., 2022; Formichella, Alderete y Dimeglio, 2020). Se constituyó genuinamente como una comunidad virtual que generó espacios para la reflexión e instancias de encuentro colectivo virtuales que sirvieron de apoyo para responder a la incertidumbre presente en el ámbito educativo en contexto de excepción en el que el tiempo lo marcaba la urgencia por resignificar la práctica educativa en pandemia teniendo en las realidades sociales, políticas y económicas a las que nos enfrentaba el confinamiento (Álvarez et al., 2020; Vergara et al., 2021).

Existió una valoración de las experiencias en tanto pensar el contexto desde la acción colectiva, la importancia de la colaboración y la necesidad de saberse unidos como colectivo docente. Esto también se vinculaba con reconocer en las experiencias un aporte para poder acomodarse a la nueva realidad, hacerse preguntas, romper con miedos vinculados al uso de las tecnologías digitales como herramientas pedagógicas, animarse, resistir y reinventarse en su rol docente (Morgade, 2020; Elisondo, 2021; Mentasti, 2021).

En relación con el quinto objetivo específico cuyo propósito era: explorar las limitaciones, desafíos y retos atravesados por el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia

Argentina en la implementación de sus proyectos pedagógicos durante el primer año de la pandemia por covid-19. De acuerdo con nuestros resultados, podemos afirmar que en las experiencias narradas existió una característica de excepción por el momento histórico en el que tuvieron lugar. Este momento fue definido desde la noción de desquicio y desde la vertiginosidad de los proyectos, pensados en una situación de plena incertidumbre (Gendler y Andonegui, 2021). Esta característica vertiginosa y el desborde existente en la comunidad educativa implicó un reto y un desafío constante. El Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina no tenía soluciones y respuestas para evitar que se sigan profundizando las injusticias estructurales del sistema educativo (Raffaghelli, 2022). En particular —y más determinante - aquellas que se vinculaban con el acceso a conectividad de calidad y a dispositivos tecnológicos en los hogares de las familias, estudiantes y docentes (CEPAL, 2021).

A su vez, existieron limitaciones vinculadas con la capacidad de dar seguimiento al caudal de información y consultas que los y las docentes compartían, en especial en el contexto analizado en la Experiencia 1, pero que también estuvo presente durante el desarrollo de la Experiencia 2. También se identificó una limitación real en la imposibilidad de dar apoyo en tanto herramientas para poder resignificar y repensar prácticas de evaluación y sostenimiento de trayectorias educativas, en este sentido, no había tiempo, ni espacio pensado dentro de los proyectos del programa para poder profundizar en ciertas problemáticas curriculares y propias de la lógica institucional escolar que los y las docentes también traían en marco de las experiencias analizadas (Bongiovanni, 2020; Archard, 2020).

Estas limitaciones estructurales presentes en el momento de implementar los proyectos pedagógicos del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina se vinculan con la necesidad de acceso a internet de calidad y a dispositivos tecnológicos con los cuales poder realizar una experiencia de formación integral, que permitiese la interacción, la participación en los espacios sincrónicos propuestos y el manejo de las herramientas de edición en Wikipedia y sus proyectos hermanos. En este punto, y desde la perspectiva de inclusión digital, no fue posible garantizar una formación en contexto de confinamiento para todos y todas por igual, ya que quienes pudieron sostener los proyectos pedagógicos eran quienes tenían el privilegio de tener garantizado un acceso a internet de calidad provisto por empresas de telecomunicación privadas (ENACOM, 2020; Lugo y Loiácono, 2020).

Los retos y desafíos que arrojaron los resultados dan cuenta, que, si bien desde el Programa de Educación y Derechos Humanos se colaboró en una aproximación al uso de las tecnologías digitales, en la posibilidad de habilitar un espacio de cuestionamiento y apertura a la reflexión genuina marcada por la necesidad de sostener las formas básicas de educación (Pangrazio y

Sefton-Green, 2021). Los proyectos desarrollados no podían garantizar instancias de alfabetización digital, desde una perspectiva de inclusión social, en un contexto en el que no existieron políticas públicas educativas que generasen y asegurasen el acceso, la formación permanente y el presupuesto necesario para poder sostenerlo como política de estado (Selwyn y Facer, 2021).

Recuperando el sexto y último objetivo específico, cuyo propósito era: identificar las principales transformaciones promovidas por el programa de Educación y Derechos Humanos para la implementación de los proyectos Wikimedia en las aulas llevadas a cabo durante el primer año de la pandemia. De acuerdo con los resultados presentados, podemos afirmar que los procesos atravesados por la comunidad docente de repensarse, reinventarse y situarse son procesos que Wikimedia Argentina también transitó. En el marco del primer año de la pandemia, las prioridades de la comunidad educativa dan un vuelco en tanto una nueva necesidad que debe ser atendida de forma directa en función de sostener la educación remota de emergencia (SEIE, 2020; Dussel, 2021). En ese punto, desde Wikimedia Argentina, y especialmente desde el programa de Educación y Derechos Humanos, se identifica que la finalidad del programa no es seguir enseñando a editar únicamente como si no existiese pandemia de por medio. El objetivo principal se redefine a partir de servir a las comunidades aliadas en lo que se identifique y reconozca necesario, retomando toda la experiencia recogida por el capítulo local en el manejo de actividades y propuestas en entornos virtuales, colaborativos y libres (Ferrante et al., 2022). En este sentido, se pensaron las primeras experiencias desarrolladas desde una perspectiva de “acción humanitaria”.

La definición de “acción humanitaria” describe este proceso que llevó adelante el programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina a través de la estrategia de reacción que le permitió estar cerca de la comunidad docente, y conocer cuáles eran las principales preocupaciones y demandas que estaban atravesando (Reporte de Impacto de Wikimedia Argentina, 2019-2020). Esto permite ofrecer un marco de reflexión, para pensar que los proyectos que se implementen en un futuro puedan asumir la responsabilidad y el compromiso de dar respuestas que sean útiles para el contexto específico de aislamiento obligatorio (De Sousa Santos et al., 2022), siendo conscientes de las desigualdades preexistentes a nivel conectividad y acceso a dispositivos tecnológicos en los hogares del estudiantado y el profesorado a nivel nacional.

En concordancia con lo expuesto, el proceso de transformación que se atraviesa resignifica la filosofía Wikimedia desde su anclaje en la democratización del conocimiento, en la salida colectiva y en la defensa de los proyectos comunitarios situando el poder en las comunidades (Lorente, 2020). Esta filosofía permite recuperar el rol de los sujetos en las acciones que

transforman sus realidades. A su vez, colaboró en resignificar las acciones que desde el capítulo Wikimedia en su totalidad se llevaron adelante. Acciones que partieron de la comprensión del lugar que había que ocupar en un contexto de confinamiento, donde el principal territorio que se ponía a disposición para sostener los vínculos humanos eran los territorios digitales (Rivera-Vargas y Passeron, 2020; Ferrante y Guastavino, 2021).

El programa de Educación y Derechos Humanos encontró y legitimó sus propuestas educativas a partir de las estrategias implementadas durante el primer año de pandemia. Por un lado, recibió un reconocimiento y un apoyo por parte de la comunidad que lo legitimó como aliado en un contexto determinante para la comunidad docente del país. El valor e impacto de los webinarios fue reconocido en el durante y también en el después como una experiencia que marcó nuevos puntos de partida para pensar la educación y el rol docente en la virtualidad. A su vez, esta experiencia permitió escuchar y encontrar las formas de seguir estando cerca de la comunidad docente, con propuestas que implicaron formarse en el uso de los proyectos Wikimedia, y poder reflexionarlos en el marco de las pedagogías pandémicas. Los cursos Wikipuentes dictados en el marco del primer año de la pandemia, fueron los cursos en los que más docentes sostuvieron y aprobaron la experiencia. Esto da cuenta de la necesidad identificada de pensar estrategias de adaptación y contención que aporten a la formación docente en contexto de pandemia.

Esta es la principal transformación que considero importante destacar y que dejó el proceso vivido en el primer año de la pandemia. El hecho que la comunidad educativa pueda reconocer y valorar que los proyectos Wikimedia también son aliados para los procesos sociales, políticos y pedagógicos que se proponen pensar y habitar las tecnologías digitales desde la perspectiva de inclusión social y garantía de derechos (Archuby, et al., 2021).

Los seis objetivos específicos planteados buscaron profundizar y dar respuesta a los objetivos generales definidos para el desarrollo de la propuesta investigativa en la presente tesis doctoral. El abordaje de los objetivos específicos tuvo en cuenta explorar y analizar el estudio de caso propuesto en base a la narración de la relación con el campo de la investigadora y el desarrollo de las experiencias implementadas durante el primer año de la pandemia del covid-19.

El primer objetivo general se propuso: explorar y analizar los principales desafíos que el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina enfrentó en la ejecución de los proyectos pedagógicos desarrollados durante el primer año de la pandemia de covid-19.

A partir de lo expuesto en los resultados presentados este proceso partió de explorar cómo el Programa de Educación y Derechos Humanos desarrolló y ejecutó los proyectos pedagógicos

implementados en respuesta a un contexto social y educativo único durante el primer año de la pandemia del covid-19. Se puntualizó en dos experiencias específicas desarrolladas entre marzo y septiembre del 2020 que permitieron al programa reaccionar y adaptarse al contexto de aislamiento obligatorio, ofreciendo proyectos pedagógicos y digitales que apostaron por sostener a la comunidad educativa durante el contexto de emergencia sanitaria.

En el segundo objetivo general planteado se propuso: explorar y analizar cómo la pandemia de covid-19 transformó las estrategias pedagógicas implementadas por el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina durante el año 2020.

El proceso de exploración y análisis que se llevó adelante a partir de los siete objetivos específicos propuestos permitieron identificar cómo las experiencias desarrolladas, los efectos generados en la comunidad educativa que las atravesaban y los ritmos marcados por las necesidades pedagógicas en contexto de confinamiento, provocaron las transformaciones vividas por el programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina. Transformaciones que estuvieron vinculadas directamente con las estrategias implementadas para acompañar y sostener la continuidad educativa durante el primer año de pandemia de covid-19. Este proceso implicó redefiniciones que permitieron adaptar el programa al contexto de educación remota de emergencia y encontrar un camino que permitiese sostener la relevancia social y pedagógica de las propuestas educativas llevadas a cabo.

A partir de lo expuesto, y de haber realizado el análisis de los objetivos específicos y generales definidos en la presente tesis doctoral, podemos dar respuesta al problema de investigación planteado:

¿Cuáles han sido los principales desafíos y transformaciones que experimentó el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina a la hora de acompañar la continuidad pedagógica del sistema educativo argentino, durante el primer año de la pandemia de covid-19?

Después de narrar el proceso vivido por Wikimedia Argentina a través de las propuestas educativas implementadas en el marco del primer año de la pandemia de covid-19. Habiendo explorado y analizado dicho proceso en consonancia con los objetivos específicos y generales que guiaron el desarrollo de la tesis doctoral, se observa que el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina provocó transformaciones institucionales que permitieron generar estrategias para acompañar el complejo desafío de sostener la continuidad educativa en Argentina durante el primer año de la pandemia del covid-19. Este proceso fue posible en parte por el recorrido que la organización a nivel local venía desarrollando en materia educativa desde

el año 2014 en el país. Pero a su vez, estuvo marcado por la respuesta inmediata y las alianzas generadas con instituciones educativas y públicas a nivel nacional, que permitieron reaccionar con nuevos proyectos y adaptar experiencias existentes que acompañaron al profesorado en la redefinición de sus propuestas pedagógicas en pandemia. En el desarrollo de las experiencias y en los resultados analizados se evidencia que los proyectos pedagógicos llevados adelante por Wikimedia Argentina, para el profesorado que pudo participar debido a un contexto real y material de desigualdades estructurales a nivel nacional, constituyeron una base de aprendizajes que aportaron en los procesos de alfabetización digital abruptos que los y las docentes transitaron durante el primer año de la pandemia.

Para finalizar con este apartado, en esta tesis doctoral se planteó la siguiente hipótesis de trabajo: el Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina adaptó sus proyectos pedagógicos y digitales para dar apoyo al proceso de alfabetización digital abrupto que la comunidad educativa debió enfrentar durante el primer año de la pandemia de covid-19. Además de fomentar el análisis crítico y la construcción libre del conocimiento en plataformas colaborativas y de código abierto.

Después de lo descrito, analizado e interpretado en el estudio de caso podemos confirmar la hipótesis de trabajo planteada. Tomando como punto de partida la filosofía del movimiento Wikimedia, que sostiene su andamiaje en la construcción del conocimiento de forma colaborativa, libre y abierta. Los proyectos pedagógicos y digitales llevados adelante por Wikimedia Argentina durante el primer año de la pandemia fueron adaptados a un contexto de excepción que, a su vez, demandó un proceso de alfabetización digital abrupto que impactó de forma directa en la comunidad docente. En esta adaptación, en contexto de emergencia y confinamiento, prevaleció la importancia de sostener los lazos humanos y de dar apoyo a las necesidades que la comunidad educativa compartía estar atravesando.

El Programa de Educación y Derechos Humanos debió ajustar sus propuestas pedagógicas a una nueva realidad en emergencia. El principal objetivo se enfocó en sostener proyectos que pudiesen acompañar la necesidad de continuidad pedagógica que se transformó en una de las principales preocupaciones del profesorado en el marco de la virtualidad obligatoria. En la tesis son analizadas dos experiencias que buscaron responder y acompañar al profesorado a partir de dos proyectos pedagógicos específicos: (1) un primer proyecto de reacción y contención inmediata, apelando a la colaboración y articulación desde la comunidad educativa para ofrecer espacios de reflexión pedagógica y encuentro frente a la incertidumbre; y (2) un segundo proyecto que ajustó una propuesta histórica del programa para seguir acompañando al profesorado en la formación virtual, a través del uso e implementación de los proyectos Wikimedia, especialmente Wikipedia, como herramientas pedagógicas.

En este punto, las dos experiencias analizadas buscaron situar e interpretar el rol que cada proyecto tuvo al momento de su implementación, dialogando de forma constante con un contexto incierto y de angustias colectivas que atravesó y marcó el desarrollo de los proyectos analizados en esta tesis. Es importante remarcar que en este proceso de adaptación los proyectos pedagógicos llevados adelante por Wikimedia Argentina se encontraron limitaciones estructurales que no permitieron garantizar una inclusión digital desde una perspectiva de justicia social. Limitaciones que estuvieron vinculadas directamente con derechos que no estuvieron garantizados a nivel nacional, y que siguieron profundizando las brechas de alfabetización digital y de aprendizaje existentes en el sistema educativo argentino.

10.2 Algunas tareas pendientes y propuestas para el futuro

Para iniciar con las reflexiones finales del proceso llevado adelante en la tesis, me gustaría hacer hincapié en las limitaciones encontradas en el andar esta experiencia de escritura. Considero que una limitación concreta es el hecho de circunscribir el análisis a dos experiencias que se desarrollan en los primeros seis meses de declarado el aislamiento obligatorio en Argentina. En este punto, son experiencias que recuperan las vivencias del profesorado en un contexto único de la historia argentina, con las escuelas cerradas y con las políticas públicas de inclusión digital sin poder garantizar el derecho a la educación en contexto de virtualidad obligatoria. Este estado de desborde, inseguridades, incertidumbres y necesidad de no perder los lazos sociales limita la investigación a experiencias que no tienen punto de comparación, ni en su diseño, ni en los tiempos en los que se diseña, ni en desarrollar un análisis que permita un distanciamiento epistemológico e histórico con lo acontecido.

A su vez, otra limitación que puede plantearse es el rol que ocupé en el marco del desarrollo de las experiencias a nivel institucional, pero también a nivel personal, en tanto y en cuanto a nivel emocional fueron experiencias coordinadas en un momento histórico único donde el peso de la responsabilidad y el compromiso con mis pares (docentes) me comprometía con las tareas desde una perspectiva política y pedagógica. Para abordar esta limitación en el proceso de análisis e interpretación, tomé la decisión de enmarcar la investigación a partir del método biográfico-narrativo, y asumir en ese relato también mis vivencias como docente y coordinadora de las experiencias que conforman el estudio de caso. En concordancia con lo expuesto, considero importante destacar que al redefinir y ajustar mi propuesta de investigación en el marco del confinamiento no existió una instancia previa que me permitiese hacer un diagnóstico de la situación con un distanciamiento del proceso vivido. El marco teórico abordado en esta tesis, en

especial aquel que se toma para describir la coyuntura política, social y educativa del momento, es producto de investigaciones y producciones académicas también generadas al calor de lo acontecido. Esto implica que las posibilidades de profundizar — a mediano y largo plazo— en el impacto y transformaciones vividas a nivel educativo como resultado de la pandemia se encuentren limitadas en esta tesis.

Más allá de lo expuesto vinculado a la definición del objeto de estudio y al momento en el que se llevó adelante la investigación, considero necesario mencionar que esta tesis fue escrita a la par de sostener un ritmo laboral muy arduo y completamente a la distancia. En especial, teniendo en cuenta que la investigadora no recibió beca para la realización del proceso investigativo y que el caudal de trabajo fue intensificado, en particular en el ámbito de la educación y las tecnologías digitales en contexto de pandemia. Por este motivo, desde el inicio, la propuesta de investigación fue planteada para que el trabajo de campo fuese realizado retomando los proyectos pedagógicos implementados por Wikimedia Argentina, decisión que me brindó la posibilidad de congeniar mis tareas laborales con el desarrollo de la tesis doctoral.

Como reflexión frente a lo expuesto, considero a esta altura del recorrido, que la pandemia me dio un marco a partir del cual poder dar cuenta del aporte que los proyectos Wikimedia, y la experiencia del programa de Educación y Derechos humanos significaron en este proceso, en especial lo que implica pensar su uso desde una perspectiva de derechos y pudiendo contextualizar dichas acciones en experiencias vivas de democratización del conocimiento. En este sentido, creo que en parte las limitaciones se vinculan con el proceso emocional que implicó redefinir una propuesta investigativa en el contexto de la pandemia. En poder redefinir un problema de investigación que permitiese allanar el camino para sostener el trabajo investigativo y darle posibilidad a la escritura de la tesis en dicho contexto. Considero que las limitaciones también se convirtieron en un marco para contextualizar el proceso que implicó llevar adelante esta redefinición de la propuesta y sostenerla.

El proceso analítico, interpretativo y reflexivo que significa la escritura de una tesis doctoral, permite abrir futuras líneas de investigación que hubiese sido interesante poder profundizar y poner en diálogo con las experiencias narradas y analizadas en la presente tesis.

Las futuras líneas de investigación que quedan abiertas a partir de este proceso se vinculan con poder explorar e indagar los proyectos que continuaron a las experiencias de reacción y adaptación narradas en la tesis. Proyectos que fueron implementados por el Programa de

Educación y Derechos Humanos hacia el final del año 2020, que recuperan el camino recorrido y recogen los aprendizajes vividos. La profundización de estos proyectos también nos permite seguir indagando sobre el vínculo que la comunidad educativa continuó estableciendo con las tecnologías digitales y si, en este punto en específico, el uso de los proyectos Wikimedia ganó más espacio en el desarrollo de propuestas pedagógicas por parte del profesorado. Por otro lado, a nivel del movimiento Wikimedia, indagar si las experiencias de los proyectos educativos llevados adelante en Latinoamérica y el Caribe dialogan con el proceso vivido por el programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina.

Por último, poder profundizar en los procesos de inclusión digital que se generaron en materia de política pública en Argentina en el segundo año de la pandemia. En especial, hacer foco en cuáles fueron las decisiones políticas en materia educativa y qué tipo de proyectos se implementaron para hacer frente a los efectos generados por la pandemia en los procesos de escolarización, en las trayectorias educativas de los estudiantes, el rol del profesorado, y en las decisiones políticas ejecutadas con relación a garantizar el acceso a conectividad de calidad y dispositivos tecnológicos para el alumnado y el profesorado a nivel nacional.

Como parte de la reflexión final de la presente tesis, me permito unas palabras de cierre que intentan definir en pocas oraciones la importancia de llevar adelante este proceso de escritura. El poder sostenerlo, y más allá de las adversidades presentes, sentir que con la narración de este estudio de caso pude ponerle voces a las experiencias de lucha y resiliencias que atravesaron a la comunidad educativa en Argentina en la defensa del derecho a la educación.

Considero que este proceso ya es un capítulo clave en la historia de la educación de Argentina, que nos marca como sociedad y que reafirma el valor de lo colectivo para generar estrategias de sobrevivencia y reparación.

Bibliografía

- Aibar Puente, E. (2016). Ciencia y Wikipedia: del conflicto a la simbiosis. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 10-35. <https://bit.ly/3BrsZ96>
- Aimar, L., Pagola, L. I., & Zanotti, A. (2021). Ediciones para el abordaje de sesgos en Wikipedia en español. Análisis de tres experiencias de edición colectiva y simultánea sobre la enciclopedia libre. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12(22), 66-83. <https://bit.ly/3cXpJL>
- Alcazar, C., Bucio, J., y Ferrante, L. (2018). Programa de Educación Wikipedia en contextos de educación superior: Acciones y lecciones aprendidas de cuatro casos específicos en México y Argentina. *Páginas De Educación*, 11(1), 23-36. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i1.1552>
- Alfonso Sánchez, I.R., y Fernández Valdés, M.M. (2020). Comportamiento informacional, infodemia y desinformación durante la pandemia de COVID-19. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 10(2), 10-17. <https://bit.ly/3RNzqZf>
- Alonso, Cano, C. (1998). Los recursos informáticos y los contextos de enseñanza y aprendizaje. En Sancho Gil, J.M. (Ed.), *Para una tecnología educativa*, pp. 143-168. Horsori.
- Alonso de Magdaleno, M.I., y Garcia Garcia, J. (2013). Colaboración activa en Wikipedia como método de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(1), 13-16. <https://doi.org/10.5944/ried.16.1.2056>
- Álvarez Azcárraga, L. (2018). *Participación y conocimiento libre: el caso de la construcción colaborativa de Wikipedia en español y el activismo de los voluntarios de Wikimedia México*. [Defensa de Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. Repositorio bibliográfico. <https://bit.ly/3gIKdUE>
- Álvarez, M. H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, A., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez-Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M.C., Scannone, R., Vásquez, M., y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. BID. <https://bit.ly/3RQ1jjd>
- Amado, S., y Gala, R. (2019). *Brecha digital, inclusión y apropiación de tecnologías. Un breve recorrido por sus diferentes conceptualizaciones. En Políticas públicas e inclusión digital: un recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento*. Instituto Gino Germani. <https://bit.ly/3B1V5pV>
- Andonegui, F., y Samaniego, F. (2019). Políticas de inclusión digital en la región de Latinoamérica. En *Políticas públicas e inclusión digital: un recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento*. Instituto Gino Germani. <https://bit.ly/3AYi4C3>
- Anderete Schwal, M. (2021). La pandemia y el año que enseñamos por WhatsApp: el recurso tecnológico más utilizado en las secundarias pobres de Bahía Blanca durante el 2020. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 1(17), 18-31. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i17.687>

- Arata, N. (2020). La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En I., Dussel, P., Ferrante y D., Pulfer (eds.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (pp.63-71). UNIPE: Editorial Universitaria. <https://bit.ly/2SfBqQo>
- Arceo, N, M., Fernandez, A.L., y Gonzalez, M, L.(2019). El mercado de trabajo en el modelo agroexportador en Argentina. El rol de la inmigración. *Revista América Latina en la Historia Económica*, 26(3), 1-22. <http://dx.doi.org/10.18232/alhe.952>
- Area, M., & Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *REICE. Ibero-American Journal on Quality, Effectiveness & Change in Education/REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). <https://bit.ly/3RxI0vn>
- Artopoulos, A. (2020). ¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina?. Observatorio Argentinos por la Educación. <https://bit.ly/3ju63Np>
- Arrieta, A. y Montes, D. (2011). Alfabetización digital: uso de las TIC 's más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura. *Rev. Colombiana cienc. Anim.* 3(1), 1-18. <https://bit.ly/38nNYtW>
- Aruguete, N., y Calvo, E. (2020). *Fake news, trolls y otros encantos*. Siglo XXI.
- Archuby, F., Ferrante, L., y Guastavino, F. (2018). Experiencias en la interacción de la docencia universitaria y la cultura libre. *VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa*, 1-11. <https://bit.ly/3L4keVF>
- Ávila Muñoz, Patricia (2005). La educación a distancia. Una revisión en el proceso en México», en Martha MENA (compiladora), *La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*, UNESCO, ICDE, La Crijia.
- Baladron, M. (2019). El Plan Argentina Conectada: una política de Estado desde la infraestructura de comunicaciones. *Ciencia, Tecnología y Política*, 2, 1-11. <https://bit.ly/3DeNAPd>
- Bandeira Andriola, W., y Santos Gomes Giordano, C. (2017). Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA): uma análise bibliométrica. *Educar em Revista*, n. 63, 267-288. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48230>
- Baquero R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-OEA.
- Baricco, A. (2019). *The game*. Editorial Anagrama.
- Barrancos, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina a principios de siglo*. Buenos Aires, Contrapunto.
- Barrios Domínguez, O., y Contreras Zárate, O. (2021). Uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje: estudio de casos en los profesores del Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la escuela Preparatoria UAEMex. *Diversidad Académica*, 1(1), 1-25. <https://bit.ly/3DaQ9Sg>
- Barone Zallocco, O., Torricella, A., Ribeiro, T. (2022). Editorial: Visualidades, corporalidades y prácticas educativas. *Revista de Educación*, (25), 7-14. <https://bit.ly/3U1e38y>

- Bassi, J. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación. *Athenea Digital*, 14(3), 129-170. <https://bit.ly/3REvDhd>
- Bedoya, Rodriguez, R. F. (2016). El impacto de las TIC en la educación. El caso de Computadores para Educar. En Lugo, M.T. (Ed.), *Entornos digitales y políticas educativas : dilemas y certezas*, pp. 131-137. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. <https://bit.ly/2BTkhkx>
- Béguelin, M., y Archuby, F. (2021). Dos modelos de globalización: Wikimedia como campo de batalla. *Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP*, 1-10. <https://bit.ly/3RAIYHg>
- Béguelin, M., Lorente, P., y Archuby, F. (2020). Enseñanza, extensión, divulgación del conocimiento, cultura libre: experiencias del uso de Wikipedia en la Universidad. *II Encuentro Internacional de Educación*, 3896-3915. <https://bit.ly/3eE8Wv3>
- Benjakob, O., y Harrison, S. (2019). From Anarchy to Wikiality, Glaring Bias to Good Cop: Press Coverage of Wikipedia's First Two Decades. *Wikipedia @ 20*. <https://bit.ly/3U2PaJJ>
- Benítez Larghi, S.; Lemus, M.; Welschinger, N. (2014). La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar. Un estudio comparativo de la apropiación de tic por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en Gran La Plata. *Propuesta Educativa*, 42(2), 86-92. <https://bit.ly/3eDUrHI>
- Benitez, M.S., y Abraham, C. (2017). Psicología Pedagógica, Orden Social y Educación Patriótica en la Argentina de Principios de Siglo XX. Un Análisis a través de la Revista El Monitor de la Educación Común (1900-1910) *Revista de historia de la psicología*, 38(2), 18-26. <https://bit.ly/3Bwi1ig>
- Benítez Larghi, S. (2020). Condiciones sociales para la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: conocimientos movilizados por el Programa Conectar Igualdad en Argentina. *Revista Latam.digital*, (1), 1-26. <https://bit.ly/3judxjx>
- Benítez Larghi, S. (2021). Desigualdades sociales en tiempos de pandemia: un estudio del acceso, conectividad y apropiación de las TIC en el ámbito educativo en Argentina. *Centro LATAM Digital*, 1-28. <https://bit.ly/3RAcj14>
- Benito, V.B., Aguirre, J.I.P., y Ferrón, M. A. (2021). Tecnologías de educación popular y amistad. Nuevas configuraciones en tiempos de pandemia. *Dossier Red de educación e innovación responsable en tiempos de pandemia*, 8(2), 1-11. <https://bit.ly/3qsQAzG>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 325-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica. Bellaterra.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, (29), 1-22.

- Bizberge, A., y Segura, M.S. (2020). Los derechos digitales durante la pandemia COVID-19 en Argentina, Brasil y México. *Revista de Comunicación*, 19(2), 61-85. <https://doi.org/10.26441/RC19.2-2020-A4>
- Bos, S., Minoja, L., y Dalaison, W. (2020). *Estrategias de reapertura de escuelas durante el COVID-19*. BID. <https://bit.ly/3Bv5zzB>
- Brieger, P. (2002). De la década perdida a la década del mito neoliberal. En Gambina, J. (Ed.), *La Globalización Económico Financiera. Su impacto en América Latina* (pp. 341-355). Clacso. <https://bit.ly/3qqF3ki>
- Briones, G. (1988). *Métodos y técnicas avanzadas de Investigación aplicadas a la Educación y a las Ciencias sociales. Módulo 1. Metodología y epistemología de la investigación social*. ICFES.
- Bocchio, M. C. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina . *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-10. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Bonilla-Guachamín, J. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>
- Bonilla, L. A. G. (2016). Deliberación en torno a la Educación Virtual. *Interconectando Saberes*, (1), 77-89. <https://bit.ly/3L4JL0P>
- Bonetti, S. (2021). El Parèntesi Pandèmic cap a una Escola Transmèdia. Directrius per pensar una nova escola post COVID19. *Revista De Ciències De l'Educació*, 1(1), 69–92. <https://bit.ly/3qq7L4Y>
- Bozkurt, A. et al. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://bit.ly/3kHB5Rn>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Buitrago, R. E., y Molina, G. E. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia —covid-19—. *Revista Habitus: Semilleros de investigación*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.19053/22158391.12551>
- Bullentini, A. (22 de febrero 2017). Una memoria colectiva y documentada. *Página 12*. <https://bit.ly/3BuERqH>
- Burgos, R.N.B. (2009). Análisis político del discurso e historia de la educación. En Pini, M. (Comp.), *Discurso y educación* (pp. 43-77). UNSAM Edita.
- Busso, A. (2021). *Dinámicas de la globalización en el escenario post-pandemia: escenarios posibles, escenarios de cooperación multilateral*. Informe Foro Universitario de Futuro. <https://bit.ly/3xeyogW>

- Cáceres-Correa, I. (2020). Educación en el escenario actual de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (25)5, pp. 11-12. <https://bit.ly/3etwJ0w>
- Cain Miller C. (2020, 27 de agosto) ¿Deberían los niños volver a la escuela? Depende en parte de su política. *The New York Times*.
- Canales, L.M., Fortezzini, J., y Perez, Y.S. (2022). Voces de la educación en pandemia: lo que fue, lo que es, lo que será. *Revista Americana de Emprendedorismo e Inovação*, 4(1), 67-77. <https://bit.ly/3d6Y7RS>
- Canaza Choque, F. A. (2021). Educación y pos pandemia: tormentas y retos después del Covid-19. *Revista Conrado*, 17(83), 430-438. <https://bit.ly/3Buy4NP>
- Casablancas, S. (2014). La cuestión de la formación docente en los modelos 1 a 1. El caso del proyecto piloto Escuelas de innovación, dentro del programa «Conectar igualdad» (República Argentina). *Educación*, 50(1), 103-120. <https://bit.ly/3RwQhQ9>
- Castañeda, L., Salinas, J., y Adell, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. [Monographic] *Digital learning: distraction or default for the future*, (37), 240-268. <https://bit.ly/3qtTzIk>
- Castells, M. (2003). Internet, libertad y sociedad: una perspectiva analítica. *Polis [En línea]*, 4. <https://bit.ly/3qLdZNb>
- Castorina, J., Scavino, C., Sadovsky, P., Pereyra, A., Muñoz de Corrales, E., y del Campo, R. (2019). La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación. *Espacios en blanco. Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, 1(30), 179-199. <https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-271>
- Cardini, A. (2020). ¿Cuál fue la respuesta del sistema educativo argentino ante la pandemia?. CIPPEC. <https://bit.ly/3yGgQtg>
- Carelli Lynch, G. (22 de marzo de 2017). Macri habló de los que “caen” en la escuela pública y fue criticado. *Diario Clarín*. <https://bit.ly/3RA0NWT>
- Carrizo, C. (2020). Pandemia y precarización laboral en Argentina. *O Social em Questão*, 24(49), 89-110. https://doi.org/10.1163/2210-7886_asc-51112
- Chehaibar, L.M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En Casanova Cardiel., H. (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 83-91). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://bit.ly/3BtWZks>
- Chiappe, A. (2016). *SITEAL. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*. Argentinos por la Educación. <https://bit.ly/3d3MMBW>
- Claes, F. y Tramullas, J. (2021). Estudios sobre la credibilidad de Wikipedia: una revisión. *Área Abierta*, 21(2), 289-307. <https://doi.org/10.5209/arab.72904>

- Claro, M., Jara, I., Trucco, D. y Espejo, A. (2011). *Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA, Documentos de Proyectos, N° 456*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, F.M., Clandinin, D.J., Greene, M. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Editorial Laertes.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente.: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House.
- Cobo, C. (2017). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC Papers*, (1), 4-11. <https://bit.ly/3d6ZeB2>
- Colomer Rubio, J., y Ramos Tolosa, J. (2012). Wikipedia en la encrucijada: luces y sombras en torno a la plataforma de información. *Ecléctica. Revista de Estudios Culturales*, (1), 115-118. <https://bit.ly/3L1c1Br>
- Comunidad de Wikipedia (Ed.) (2022, 8 de marzo). En *Wikipedia*. <https://bit.ly/3eFr9rW>
- Corral Ollero, D., y Fernández, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 21-28. <https://bit.ly/3RwQZgh>
- Covelo, D. (16 de septiembre, 2021). ¿Quién está ahí? La identidad detrás del Meet. *Gloria y Loor*. <https://bit.ly/3TWUT3L>
- Crovi Druetta, D. (2004). *Sociedad de la información y el conocimiento, entre lo falaz y lo posible*. La Crujía.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines*. Teachers College.
- Cuban, L. (1990). Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13. <https://doi.org/10.2307/1176529>
- Cucuzza, H. R. (1997). *Estudios de Historia de la Educación, durante el primer peronismo 1943-1955*. Los libros del Riel.
- Cummings, R.E. (2020). The First Twenty Years of Teaching with Wikipedia: From Faculty Enemy to Faculty Enabler. En Reagle, J., y Koerner, J. (Eds.). *Wikipedia @ 20*. Cambridge: The MIT Press.
- Cuquet, M., y García San Pedro, M.J. (2019). Percepciones y uso de la Wikipedia en alumnos de educación secundaria. *Education in the Knowledge Society*, (20), 1-15. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a8
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>

- Da Porta, E., y Plaza Schaefer, V. (2019). La batalla educativo - empresarial de Cambiemos. *Cuadernos De Coyuntura*, (3), 31–36. <https://bit.ly/3RTNGQk>
- De Blas, S., y Zamora, M. (2019). El uso de wikipedia en entornos educativos como método pedagógico. En Prunera, P., Rivera Vargas, P., Lucchini, P., Pascual, S., y Neut, P. (Eds.), *Pedagogías emergentes en la sociedad digital, Volumen I* (pp. 73-81). LiberLibro Ediciones. <https://bit.ly/3BpzBnd>
- De Giusti, A.E. (2021). Reflexiones sobre Educación y Tecnología Post-Pandemia. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 13-16. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e1>
- De la Cruz Flores, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En Casanova Cardiel, H., (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 39-46). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://bit.ly/3B2Gjix>
- De la Rosa Delgado, L., Zenén Sánchez Díaz, F., y Sánchez de la Rosa, G. (2021). Perspectiva de docentes sobre las TIC's en la enseñanza matemática. *Diversidad Académica*, 1(1), 1-27. <https://bit.ly/3d9jJgd>
- De Sousa Santos, B., Vargas, P. R., Ferrante, L., & Urizar, G. H. (2022). Epílogo. Hacia una educación de la resistencia. Diálogo con Boaventura de Sousa Santos. *Revista Izquierdas*, (51), 1-11. <https://bit.ly/3RxnriB>
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- De Seta, P., Fanello, F., y Kuppe, I. (2011). Las escuelas anarquistas en Argentina a principios del siglo XX. *XXVIII Congreso ALAS, Fronteras Abiertas de América Latina* (pp. 1-27). <https://bit.ly/3RQOchN>
- Díaz-Barriga, A. (2020). *La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado*. En *IISUE (2020), Educación y pandemia. Una visión académica*. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación. <https://bit.ly/3TSJ6nf>
- Díaz-Cabriales, A. (2021). La neuroeducación en los programas de formación y profesionalización docente en México. *Ciencia y Educación*, 5(2), 63-73. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp63-78>
- Di Napoli, P. (2018). La secundaria del futuro que hace escuela del pasado. *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)- FFyL-UBA*, 1-7. <https://bit.ly/3qqacEE>
- Di Napoli, P.N., Gogliano, A.M., y Bardin, I. (2022). Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-25. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260112>

- Di Piero, E., y Miño Chiappino, J. (2020). Nivel secundario y pandemia: un análisis de las propuestas virtuales a nivel subnacional en clave de desigualdades. En Beltramino, L. (Ed.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (pp. 152-160). Libro Digital. <https://bit.ly/3DaWsW1>
- Duarte, F., y Pires, H.F. (2011). Inclusión digital, tres conceptos clave: conectividad, accesibilidad, comunicabilidad. *Revista electrónica de recursos en internet sobre geografía y ciencias sociales*, (150), 1-15. <https://bit.ly/3B53PeT>
- Duschatzky, S. (2017). Política de la escucha en la escuela. Paidós.
- Dussel, I. (2008). *Desigualdad social y desigualdad educativa. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación - PIIIE*. Mimeo.
- Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación : aprender y enseñar en la cultura digital*. Santillana.
- Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En Birgin, A. (Ed.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio* (pp. 1-20). Paidós.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista EFI-DGES*, 6(10), 13-25. <https://bit.ly/3wJFaZC>
- Dussel, I. (2020) La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Revista Praxis Educativa*, (15), (2020), 1-16. <https://bit.ly/3QCxz8C>
- Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE: Editorial Universitaria. <https://bit.ly/2SfBqQo>
- Dussel, I., y Cardona Fuentes, G.M. (2021). Los grupos de whatsapp y la construcción de nuevas ciudadanía en las escuelas. *Dossiê / democracia, escola e mudança digital: desafios da contemporaneidade*, (42), 1-18. <https://doi.org/10.1590/ES.251642>
- Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad*, (293), 130-141.
- Dobusch, L., Dobusch, L., y Müller-Seitz, G. (2017). Closing for the benefit of openness? The case of Wikimedia's open strategy process". *Organization studies*, 40(3), 343–370. <https://doi.org/10.1177/0170840617736930>
- Dobusch, L., y Kapeller, J. (2017). Open strategy-making with crowds and communities: Comparing Wikimedia and Creative Commons. *Long range planning*, 51(4), 561–579. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lrp.2017.08.005>
- Edelsztein, V.C., Guastavino, F., y Mileo, A. (2020). ¿Quién es esa científica? Una iniciativa didáctica para visibilizar la presencia de las mujeres en la ciencia. *Journal of Science Communication América Latina*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.22323/3.03010801>
- EDUCAR (Ed.) (2020). *Plan Federal Juana Manso*. Ministerio de Educación de Argentina. <https://bit.ly/3RucXRc>

- EDUCAR Portal (s.f). Red Latinoamericana de Portales Educativos. *Educar Portal*.
<https://bit.ly/3U1Lxnm>
- Elisondo, R.C. (2021). Transformaciones en las prácticas educativas en contextos de COVID-19. Percepciones de un grupo de docentes argentinos. *Actualidades Investigativas en Educación*, (21)8, 1-30. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i3.48180>
- Ente Nacional de Comunicaciones (2020). Portal de datos abiertos. <https://bit.ly/3L1kcOf>
- Enzenhofer, P. (2020). Educación en red en tiempos de pandemia. La conectividad como derecho humano. *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, 64-68. <https://bit.ly/3qokdCp>
- Escolar, C. (2012). *Epistemología fronteriza*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Espinoza Gaete, F.G. (2020). Llamado a la transformación educacional como respuesta a la pandemia Covid-19: Abordaje del espacio de educación superior internacional, regional y nacional. *Akadèmeia*, 18(2), 1-29. <https://bit.ly/3Db92V1>
- Estadísticas Wikimedia (Ed.) (2021). *Estadísticas de la Wikipedia en español 2020-2021*. Fundación Wikimedia. <https://bit.ly/3sYhSOO>
- Estalayo, P., Miño-Puigcercós, R., Malinverni, P., & Rivera-Vargas, P. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: Tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(67), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6258>
- Expósito, C.D., y Marsollier, R.G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Facer, K., & Selwyn, N. (2021). Digital technology and the futures of education: Towards ‘Non-Stupid’ optimism. Monash University. <https://bit.ly/3DfrFXR>
- Failache, E., Katzkowicz, N., y Machado, A. (2020). La Educación en Tiempos de Pandemia y el Día Después: El Caso de Uruguay. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-9. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2),83-92. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-294>
- Feldfeber, M. (2010). De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar las políticas de formación docente. En: Oliveira, C.A., Feldfeber, M., (Comp.). *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: políticas y procesos del trabajo docente* (pp. 81-108). Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

- Feldfeber, M., y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educ. Soc.*, 32(115), 339-356. <https://bit.ly/3B72p3n>
- Feldfeber, M., y Saforcada, F. (2012). Políticas educativas y derecho a la educación en Argentina: un análisis de las metas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. En Rambla, X. (Ed.), *La Educación para Todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación* (pp. 1-32). Miño y Dávila. <https://bit.ly/3L0Sv8c>
- Feldfeber, M. (2019). Políticas educativas en el siglo XXI: analizar el presente para pensar el futuro. En Feldfeber, M., y Saforcada, F. (Eds.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina*, (pp. 17-45). <https://bit.ly/3quv0e4>
- Ferrante, L., y Gustavino, F. (2022). Reflexiones sobre alfabetización digital en pandemia: la experiencia del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina. En Chibás, F., Novomisky, S. (eds). *Navegando en la Infomedia con AMI. Alfabetización Mediática e Informacional*. (pp.187-196). UNESCO y Defensoría del Público Argentina. <https://bit.ly/3L5DO3v>
- Ferrante, L., Torres, A., Lorente, P., & Guastavino, F. (2022). Wikipedia, educación y derechos humanos. Sedici. <https://bit.ly/3Bxc594>
- Ferrante, L., y Guastavino, F. (2021). Enseñar con Wikipedia en tiempos de aislamiento obligatorio: una experiencia desde Argentina. *Área Abierta. Revista de comunicación audiovisual y publicitaria*, 21(2), 289-307. <https://doi.org/10.5209/arab.72904>
- Ferrante, L. (2020). Lo inédito viable en tiempos de pandemia: reflexiones desde una pedagogía de la esperanza. En Rivera-Vargas, P., Castillo-Alegría, C., Passeron, E., Ocampo-Torrejón, S., y Escobar, P. (Eds.), *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital (V.2)* (pp. 170-182). LiberLibro Ediciones.
- Ferrante, L. (2019). Quien no consultó alguna vez Wikipedia que arroje la primera piedra. Estrategias para abordar la enciclopedia libre en aulas universitarias. En Rivera Vargas, P., Muñoz Saavedra, J., Morales Olivares, R., y Butendieck Hijerra, S. (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social: Volumen II* (pp. 47-61). Colección Políticas Públicas Ediciones.
- Ferrante, L., Muñiz, S., y González López Ledesma, A. (2018). La primera EdTech Winter School: Aportes metodológicos para una inclusión digital con sentido pedagógico ascendente. *Páginas de Educación*, 11(1), 83-92. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i1>
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Gedisa.
- Ferron, M., y Massa, P. (2014). Beyond the encyclopedia: Collective memories in Wikipedia. *Memory Studies*, 7(22), 1-29. <https://dx.doi.org/10.1177/1750698013490590>
- Filmus, D., y Kaplan, C. (2012). *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar.

- Filippi, J. L., Lafuente, G., Ballesteros, C., & Bertone, R. (2021). Evaluación de los Aprendizajes en periodo de Pandemia. *Revista Iberoamericana De Tecnología En Educación Y Educación En Tecnología*, (28), 396-402. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e49>
- Finnegan, F., y Pagano, N. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE.
- Finquelievich, S. (2011). *Políticas públicas para la educación en la sociedad de la Información: tres modelos diferentes en Argentina*. Lima: Ed. Agenda para el Desarrollo.
- Fontdevila, P. (2012). Un nuevo paradigma en políticas públicas. *Aportes para el Estado y la administración gubernamental*, 18(30), 183-200. <https://bit.ly/3QzXKg2>
- Ford, H. (2015). *Fact Factories: Wikipedia and the power to represent* [Disertación de doctorado, Universidad de Oxford].
- Formichella, M.M., y Krüger, N. (2020). Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación. *Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur, Documento de Trabajo*, 1-19. <https://bit.ly/38t9ehP>
- Formichella, M.M., Alderete, M.V., y Di Meglio, G. (2020). Nuevas tecnologías en los hogares: ¿Hay una recompensa educativa? Evidencias para Argentina. *Education in the Knowledge Society*, (21), 1-18. <https://doi.org/10.14201/eks.23553>
- Fuentes, C. (2019). Estado y Educación: reflexiones sobre los procesos de inclusión educativa promovidos por las políticas sociales AUH y PROGRESAR. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 9(17), 170-179. <https://bit.ly/3U1ZAcP>
- Funes, C. (2017). Al rescate de la memoria y la identidad. pueblos originarios en Junín de los andes. *Revista de Educación Neuquina*, 4(2), 47-53. <https://bit.ly/3Law3JW>
- Gagliardi, V. (2020). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. *Question/Cuestión*, (1), 1-6. <https://doi.org/10.24215/16696581e312>
- Galarza Salazar, F.M. (2021). Evaluación formativa, desde la perspectiva de los docentes peruanos, en el contexto de la pandemia por Covid 19. [Tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo]. <https://bit.ly/3d11ZpZ>
- García-Arévalo, A., Juárez-Palma, C., y Martínez Ballesteros, P. (2018). Brecha digital y educación social. Posibilidades y limitaciones. En Rivera-Vargas, P., y Lindín, C. (Eds), *Tecnologías digitales para transformar la sociedad* (pp. 39-44). Universitat de Barcelona.
- García Arias, T. (2021). El impacto emocional de la pandemia en docentes y alumnado. *Participación educativa*. 8(11), 92-103. <https://bit.ly/3RCag00>
- García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del COVID 19. *Polo del Conocimiento: Revista científico-Académica Multidisciplinaria*, 5(4), 304-324. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i4.1386>
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista. O el deseo de cambiarlo todo*. Traficantes de Sueños. <https://bit.ly/3sYigwX>

- Gentili, P. (2013). *Política educacional, ciudadanía e conquistas democráticas*. Fundação Perseu Abramo.
- Gentili, P. (2019). Desafíos de la democracia y la educación pública en América Latina. En Feldfeber, M., y Safocarda, F. (Eds.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina*, (pp. 45-65). <https://bit.ly/3qLhL9j>
- Giroux, H.A., Rivera-Vargas, P., y Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-7. <https://bit.ly/3wp7v79>
- Gluz, N. (2009). Las relaciones nación-provincias en las políticas educativas de los 90: Tensiones entre la equidad, el federalismo y los imperativos de la reforma. *Revista Buenos Aires*, 17(27), pp. 99-120.
- Gluz, N. y Moyano, I. (2011). *Análisis y evaluación del proceso de implementación y primeros impactos en el sector educación de la Asignación Universal por Hijo (AUH)- Caso provincia de Buenos Aires. Resumen Ejecutivo* (pp.1.37). Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://bit.ly/3eJ99NG>
- Gluz, N., y Rodríguez Moyano, I. (2013). Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-24. <https://bit.ly/3U1kOqW>
- Gluz, N., Rodríguez Moyano, I., y Karolinski, M. (2013). *Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)*. CLACSO. <https://bit.ly/3B83h7W>
- Gluz, N. (2015). Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar. *RELAPAE*, 2(2), 47-58. <https://bit.ly/3QyGiJ9>
- GNU (Ed.) (2022). *What is Free Software?*. <https://bit.ly/3eHQFNu>
- Gomez, M.F. (2017). Los proyectos de Wikimedia y sus usos en la Educación Superior. *Didáctica y TIC. Blog de la Comunidad Virtual de Práctica Docentes en Línea*, 1-8. <https://bit.ly/3d4TOq8>
- González López Ledesma, A. (2020). La alfabetización digital en tiempos de pandemia. *Technos Magazine Digital*, (9), 9-12. <https://bit.ly/3RQRGAT>
- González, J., y Ochoa, C. (2014). El giro narrativo en España. Investigación y formación con enfoques auto/biográficos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 809-829. <https://bit.ly/3eGXmz5>
- González- Tejero, J.M., y Pons Parra., R.M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 2-27. <https://bit.ly/3mPCAiS>

- González, López, A. (2020). La alfabetización digital en tiempos de pandemia. *Technos Magazine Digital*. <https://bit.ly/3yu51oW>
- Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 141-159. <https://bit.ly/3TXa9Oe>
- Gracia Ferreira, L., Duarte Ferraz, R., y Cássia Souza Nascimento Ferraz, R. (2021). Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. *Revista de Letras Vertentes e Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados*, 13(1), 1-22. <https://bit.ly/3L4Q44v>
- Grimson, A. (2020). *El futuro después del COVID 19*. Argentina Futura.
- Grinberg, S. Veron, E. Bassi, E. (27 de abril 2020). #COVID19 shock y la perplejidad de los derechos humanos. *Diario DiagonalCIEP*. <https://bit.ly/3DeVA2H>
- Gvirtz, S. (2016). Tres decisiones clave para definir una política de integración de tic: el programa conectar igualdad. En Lugo, M.T. (Ed.), *Entornos digitales y políticas educativas : dilemas y certezas* (pp. 137-163). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. <https://bit.ly/2BTkhkx>
- Han, B. C (2020). La emergencia viral y el mundo de mañana. En: G. Agamben et, al (coord.) *Sopa de Wuhan*. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia, (pp. 97-112). ASPO.
- Gustafson, K. (2019). Chinese collective memory on the Internet: Remembering the Great Famine in online encyclopaedias. *Memory Studies*, 12(2), 184-197. <https://dx.doi.org/10.1177/1750698017714836>
- Harrison, S. (19 de marzo de 2020). The Coronavirus Is Stress-Testing Wikipedia’s Policies. *Slate*. <https://bit.ly/3BtNQ8E>
- Hautz, J. (2017). Opening up the strategy process: A network Perspective. *Management decision*, 55(9), 1956–1983. <https://doi.org/10.1108/MD-07-2016-0510>
- Helsper, E. J. (2012). A Corresponding Fields Model for the Links Between Social and Digital Exclusion. *Communication Theory*, 22(4), 403–426. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2012.01416.x>.
- Helsper, E. J., y Reisdorf, B. C. (2017). The emergence of a “digital underclass” in Great Britain and Sweden: Changing reasons for digital exclusion. *New Media & Society*, 19(8), 1253–1270. <https://doi.org/10.1177/1461444816634676>
- Heracleous, L., Gößwein, J., y Beaudette, P. (2017). Open Strategy-Making at the Wikimedia Foundation: A Dialogic Perspective. *The Journal of applied behavioral science*, 54(1), 5–35. <https://doi.org/10.1177/0021886317712665>
- Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J. M. (2021). Pensar sobre la investigación educativa como una praxis disruptiva a partir del proyecto APREN-DO. En Rivas J.I. (Ed.),

- Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo* (pp. 57-70). Octaedro. <https://bit.ly/3xafRTe>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A.
- Hine, C. (2004). *Emografía virtual*. UOC.
- Hobsbawm, E. (2002). A Life in History. Past & present. *A journal of historical studies*, (1), 3-16. <https://bit.ly/3RQHdW5>
- IESALC. (10 de enero, 2020). COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. *Unesco*. <https://bit.ly/3B76B37>
- INDEC (Ed.) (2020). *Módulo de Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. <https://bit.ly/3kBiKW2>
- Ithurburu, V. (2019). *Políticas digitales en los sistemas educativos de América Latina (2013-2018)*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-UNESCO, Buenos Aires oficina para América Latina. <https://bit.ly/3RP5vQo>
- Jara, I. (2016). Habilidades digitales para el siglo XXI. En Lugo, M.T. (Ed.), *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas* (pp. 99-109). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. <https://bit.ly/2BTkhkx>
- Jiménez-Consuegra, M.A., Flórez Maldonado, E., Domenech Pantoja, G., Berrio-ValbuenA., J., Rodríguez-Nieto, C.A., Cervantes-Barraza, J.A., y Armando Aroca Araújo, A. (2021). Estrategias y organización digital de los profesores universitarios en enseñanza y conectividad en el contexto de la pandemia generada por el COVID-19. *Revista Academia y Virtualidad*, 14(1), 63-85. <https://bit.ly/3qqMsA6>
- Jovchelovitch, S. y Bauer, M. (2008). Entrevista narrativa. En Bauer, M. y Gaskell, G. (Ed.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagen e som. Um manual práctico*. (pp. 90-113). Editora Vozes.
- Katz, R. (2016). La digitalización: Una clave para el futuro crecimiento de la productividad en América Latina. *Centro de Estudios de Telecomunicaciones de América Latina* (pp. 1-7). <https://bit.ly/3DaZaL6>
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación. Ciencia y Tecnología.
- Kaplan, C. (30 de junio de 2020). *La escuela como horizonte de posibilidad*. [Conferencia virtual]. México.
- Kaplan, C. (19 de mayo de 2020). La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia. [Conferencia virtual]. México.
- Karisma (Ed.) (2020). *Las grandes plataformas de internet intentan controlar la desinformación*. Karisma. <https://bit.ly/3zqynpn>

- Keegan, B. (2019). An Encyclopedia with Breaking News. *Wikipedia @ 20: Stories of an Incomplete Revolution*. <https://bit.ly/3RA7KXZ>
- Kliksberg, B., Novacovsky, I., Adúriz, I., Arinci, V., Chitarroni, H., Trotta Gamus, E., y Wermus, N. (2015). *El gran desafío: romper la trampa de la desigualdad desde la infancia. Aprendizajes de la Asignación Universal por Hijo*. UNTREF OISS. <https://bit.ly/3eE3mZI>
- Knight, C., y Pryke, S. (2012). Wikipedia and the University, a case study. *Teaching in Higher Education*, 17(6), 1-11. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.666734>
- Lago Martínez, S. (2005). La experiencia de los Centros Tecnológicos Comunitarios en Argentina. En O. Islas (Coord.) *Internet y la Sociedad de la Información*, Tomo I (pp. 265-290). Editorial Quipus, CIESPAL.
- Lago Martínez, S., Gendler, G., y Méndez, A. (2016). Políticas de inclusión digital en Argentina y el Cono sur: cartografía, perspectivas y problemáticas. *Revista Interterritorios*, (2), 155-170. <https://bit.ly/3QyMCQw>
- Lago Martínez, S., y Rivoir, A. (2021). *Tecnologías digitales y pandemia. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 12(22), 11-15. <https://bit.ly/3RTaJKZ>
- Latorre, M., Lion, C., Maggio, M., Masnatta, M., Penacca, I., Perosi, M., Pinto, I., y Sarlé, P. (2012). *Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores. La trama de Conectar igualdad*. Educ.ar s.e, Ministerio de Educación de la Nación
- Latorre, M. (2015). Comunidades de saber: horizontes inspiradores. *Portal Educar*, 1-16. Recuperado de <https://bit.ly/3TTYnEp>
- Lazzeri, A. (2021). Ni Educación a Distancia, ni Educación presencial. Sistemas híbridos como método de enseñanza mientras continúa la pandemia. *Boletín SIED*, 4(2), 82-88. <https://bit.ly/3qsckvF>
- Lindin, C., y Bartolome, A. (2019). Alfabetización digital para la equidad social. En Rivera-Vargas, P., Muñoz-Saavedra, J., Morales-Olivares, R., y Butendieck-Hijerra, S. (Eds.), *Políticas Públicas para la Equidad Social Vol.II* (pp. 93-108). Colección Políticas Públicas, USACH. <https://bit.ly/3xvoy8o>
- Lion, C., Mansur, A., & Lombardo, C. (2015). Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida. *Revista Del IIICE*, (37), 101-118. <https://doi.org/10.34096/riice.n37.3453>
- Lionetti, L. (2006). La educación pública: escenario de conflictos y acuerdos entre católicos y liberales en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX. *Anuario De Estudios Americanos*, 63(1), 77–106. <https://bit.ly/3B7vU5l>
- Litwin, E. (2009). Ficciones, realidades y esperanzas para la escuela del presente. En Pons, J.P. (Comp.). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de internet*. Ediciones Aljibe.

- Llomovate, S., y Naidorf, J. (2020). Un cambio de gobierno en el contexto de la pandemia global en las políticas públicas de educación superior en Argentina (de diciembre de 2019 a julio de 2020). *Universidades*, 71(85), 97-113. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.85.279>
- Lorente, P. (2016). Wikipedia en el aula: nuevos entornos para nuevos (y viejos) desafíos. En Artopoulos, A., y Lion, C. (Eds.), *La escuela de las pantallas. Referentes y casos para la transición* (pp. 105-119). Fundación Telefónica y Editorial Ariel.
- Lorente, P. (2020). *El conocimiento hereje*. PAIDÓS.
- Lorente Rodriguez, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, 17(27), 229-251. <https://bit.ly/3TRGeXA>
- Ludueña, M.E., y Ferrante, L. (2017). Wikilesa: Memorias colectivas en territorios digitales. *X Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Arte, Memoria y Política*, 1-11. <https://bit.ly/3eE3RD4>
- Ludueña, M.E. y Ferrante, L. (2018). De Wikilesa a Wiki Derechos Humanos: construcción de memoria colectiva en territorios digitales de Argentina a la región. *XI Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Memorias subalternas, memorias rebeldes*. <https://bit.ly/3Lip81r>
- Ludueña, M.E. (2018). Santiago Maldonado en Wikipedia. *Wiki Derechos Humanos*. <https://bit.ly/3qtlXKy>
- Lugo, M.T. (2016). Las políticas TIC en América Latina, un mosaico heterogéneo. Oportunidades y desafíos En Lugo, M.T. (Ed.), *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas* (pp. 109-131). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. <https://bit.ly/2BTkhkx>
- Lugo, M. T., y Ithurburu, V. (2017). El fracaso escolar y las políticas TIC en América Latina: una oportunidad para la mejora de la calidad de la educación. Cervini, R. (Compilador), *El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias*, 1a ed (pp. 132-143). Universidad Nacional de Quilmes <https://bit.ly/3eEnkn9>
- Lugo, M. T., y Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana De Educación*, 79(1), 11-31. <https://doi.org/10.35362/rie7913398>
- Lugo, M. T., Ithurburu, V. S., Sonsino, A., y Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 23-36. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1719>
- Lugo, M.T., y Kelly, V. (2020). *Planificar en la emergencia para seguir educando*. Unicef. <https://uni.cf/3Bsw2ha>

- Lugo, T., Loiacono, F., Ithurburu, V., y Sonsino, A. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (73), 23-36. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1719>
- Maggio, M. (13 de febrero de 2021). Docentes y tecnologías: aprender para enseñar en tiempos de pandemia. *Telam*. <https://bit.ly/3d3Vmk8>
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la universidad. Pandemia... y después. *Revista Integración y conocimiento*, 2(10), pp. 203-217. <https://bit.ly/3qqOGzs>
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. PAIDÓS.
- Maggio, M., Lion, C., y Sarlé, P. (2012). *Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores. La trama de Conectar Igualdad*. Educ.ar S.E. <https://bit.ly/2WFx8ny>
- Maggio, M. (2005). Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro. En Litwin, E. (Comp.), *Tecnología educativa en tiempos de internet* (pp. 35-69). Amorrortu.
- Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia*. PAIDÓS.
- Maher, K. (2018, 18 de octubre). Wikipedia is a mirror of the world's gender biases. *Fundación Wikimedia*. <https://bit.ly/3RBinK8>
- Mancebo, M. E. (2010). La inclusión educativa: un paradigma en construcción. *Conferencia presentada en el IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas*, 1-10. <https://bit.ly/3xcWFnC>
- Malpica Basurto, F., y García-Pañella, O. (2022). *Cocreando la nueva escuela post-pandemia. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*. [Conferencia]. Encuentro de Centros Innovadores. Barcelona, España . <https://bit.ly/3eFbt0y>
- Matozo, V. (2019). Conectar Igualdad: de política social a política educativa. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 9(17), 201-225. <https://bit.ly/3BtTtGH>
- Matzler, K., Füller, J., Hutter, K., Hautz, J., y Stieger, D. (2016). Crowdsourcing strategy: how openness changes strategy work. *Problems and perspectives in management*, 14(3), 450-460. [https://doi.org/10.21511/ppm.14\(3-2\).2016.01](https://doi.org/10.21511/ppm.14(3-2).2016.01)
- Marés, L. (2021). *Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales*. Educ.ar S.E.
- Mc Dermott, J. (1981). Technology: The Opiate of Intellectuals. En Teich, A. H. (Ed.), *Technology and the Man's Future*. Saint Martin's Press.
- Medidas sanitarias por la pandemia de COVID-19 en Argentina (Ed.) (2021, Mayo 29). En Wikipedia. <https://bit.ly/2TjE20c>
- Mendoza Rojas, J. (2020). Presupuesto federal de la educación superior en dos décadas y primeros impactos de la crisis sanitaria de 2020. En IISUE (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 92-102). UNAM. <https://bit.ly/3D9na1c>

- Mentasti, S. (2021). Enseñar en tiempos de pandemia: Reflexiones para repensar la escuela en la era digital. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 303-309. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e37>
- Messina, J., y Busso, M. (2020). *La crisis de la desigualdad: América Latina y el Caribe en la encrucijada*. BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002629>
- Meo, I. A. (2012). Desigualdades e identidades sociales en contextos de fragmentación educativa. Un estudio cualitativo en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 59(3). <https://bit.ly/3eFF5II>
- Meta Wikimedia (Ed.) (2022). *Movement Strategy*. Recuperado de https://meta.wikimedia.org/wiki/Movement_Strategy/About
- Meta Wikimedia (Ed.) (2022). 2018-2020 Movement Strategy principles. *Meta Wikimedia* <https://bit.ly/3Dir5Zw>
- Meta Wikimedia (Ed.) (2022). Wikimedia Chapters. *Meta Wikimedia*. <https://bit.ly/3Qt74IT>
- Meta Wikimedia (Ed.) (2022). Wikimedia User Groups. *Meta Wikimedia*. <https://bit.ly/3eFc5dQ>
- Ministerio de Educación de la Nación (Ed.) (2021). *RESOLUCIÓN CFE N° 387/2021 Consejo Federal de Educación*. <https://bit.ly/3t1LIIt>
- Miz, V., Kireli, B., Ricaud, B., y Vandergheynst, P. (2018). Wikipedia graph mining: dynamic structure of collective memory. *Arxiv.org*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1710.00398>
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (pp. 53-63). UNIPE: Editorial Universitaria. <https://bit.ly/2SfBqQo>
- Morrejón Llamas, N., y Ramos Castro, D. (2021). Dones periodistes a la wikipedia: una radiografía des de la perspectiva de gènere. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, (47), 1-16. <https://doi.org/10.1344/BiD2021.47.06>
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, R., y Ortega, J. (2008). ¿Tienen la banda ancha y las TIC un impacto positivo sobre el rendimiento escolar? Evidencia para Chile. *El trimestre económico*, 82(325), 53-87. <https://bit.ly/3eFvgwD>
- Murcia Peña, N., y Jaramillo Echeverry, L. (2000). La complementariedad etnográfica. Investigación Cualitativa. Una guía posible abordar estudios sociales. *Cinta Moebio*, (12), 194-204. <https://bit.ly/2Duiwue>
- Negroponte, N.P (1995). *Being digital*. Editorial Atlántida.
- Neiman, A. (2021). Estrategias de Tecnología en el contexto de la pandemia del COVID-19 en el aula del secundario. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28(202-207). <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e24>

- Nery, J.A. (2020). Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria. En IISUE (2020), Educación y pandemia. Una visión académica (pp.47-54), UNAM. <https://bit.ly/3RBsS00>
- Nogués, G. (2019). *Pensar con otros*. El gato y la caja.
- Nosiglia, C. (2007). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206 : continuidades y rupturas. *Praxis Educativa*, 11(11), 113-138. <https://bit.ly/3eHadS8>
- Obregón Sierra, A., y González Fernández, N. (2020). Wikipedia en las facultades de educación españolas. La visión de los estudiantes universitarios. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(2), 218-228. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.06>
- OEI (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación del bicentenario*. OEI.
- OECD (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020, OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*. OECD ilibrary. <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>.
- Osorio-Saez, E.M., Eryilmaz, N., Sandoval-Hernandez, A., Yui-yip L., Barahona, E., Anwar Bhatti, A., Godfried C.O., Castro Ordóñez, L., Cortez Ochoa, A.A., Espinoza Pizarro, R.A., Fonseca Aguilar, E., Isac, M., K.V. Dhanapala, Kameshwara, K.K., Martínez Contreras, Y.A., Mekonnen, G.Y., Mejía, F., Miranda, C., Abdalla Moh'd, S., Morales Ulloa, R., Morgan, K., Lee Morgan, T., Mori, S., Ebenezech Nde, F., Panzavolta, S., Parcerisa, L., Paz, C.L., Picardo, O., Piñeros, C., Rivera-Vargas, P., Rosa, A., Saldarriaga, L.M., Silveira Aberastury, A., Kyoko, Y., Treviño, E., Valladares Celis, C., Villalobos, C., Zhao, D., y Zionts, A. (2021). Survey data on the impact of COVID-19 on parental engagement across 23 countries. *Data in Brief*, (35), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.106813>.
- Outreach (Ed.) (2021). Wikimedia Argentina Curso Virtual Wikipuentes. *Wikimedia Outreach*. <https://bit.ly/3iDcYDL>
- Página 12. (1 de marzo del 2021). Vuelta a clases en provincia de Buenos Aires: cuenta regresiva para el reencuentro. *Página 12*. <https://bit.ly/3jvGQCj>
- Pagola, L. (2013). Perspectiva de género en los recursos colaborativos libres para fines educativos e informativos: El caso de Wikipedia. *III Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género* (pp. 1-8). <https://bit.ly/3B2YBAd>
- Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2021). Digital rights, digital citizenship and digital literacy: what's the difference?. *Journal of new approaches in educational research*, 10(1), 15-27. <https://bit.ly/3Df2iFD>
- Pastorini, L. (2020). Educación y política: El lugar de lo educativo en la experiencia de institucionalización de la modernidad política en Argentina. *Etnografías Contemporáneas*, 6(9), 170-198. <https://bit.ly/3RSPxEZ>

- Pauli, M.G. (2020). Pandemia, escenarios complejos y educación en Argentina. Una mirada hacia atrás para pensar el futuro. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (31), 21-36. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9601>
- Peirano, C., y Domínguez, M.P. (2008). Competencia en TIC El Mayor Desafío para la Evaluación y el Entrenamiento Docente en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 106-124. <https://bit.ly/3RUzOFi>
- Peralta Nelson, J.I. (2016). Nuevas perspectivas educativas con tic: caso Perú. En Lugo, M.T. (Ed.), *Entornos digitales y políticas educativas. Dilemas y certezas* (pp. 177-185). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. <https://bit.ly/3RCJ6pY>
- Perczyk, J. (2014). La Asignación Universal por Hijo en Argentina. En Cecchini, S. (Ed.) *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*, (pp. 205-217). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. <https://bit.ly/3RAxtzw>
- Peskins, A., Jakszyn, C., y Rodríguez, A. (2020). Wikipedia: una herramienta didáctica. *XXXIV Jornadas de Investigación, XVI Encuentro Regional*, 269-286. <https://bit.ly/3xflu2t>
- Picón, G.A. (2021). La educación virtual en tiempos de pandemia. *Revista de investigación científica y tecnológica*, 4(2), 1-3. [http://dx.doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V4N2\(2020\)Prologo](http://dx.doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V4N2(2020)Prologo)
- Pini, M., y Mihal, I.J. (2017). Alfabetización digital y política educativa democrática en dos normativas de Argentina. *Diálogos de la Comunicación*, (93), 1-18. <https://bit.ly/3L7ofZd>
- Pini, M. (2009). *Discurso y educación*. UNSAM Edita.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En IISUE (Comp.). *Educación y Pandemia. Una visión académica*. UNAM.
- Ponce de León, J., y Welschinger Lescano, N.S. (2016). Las evaluaciones del Programa Conectar Igualdad: actores, estrategias y métodos. En Larghi, S. (Ed.), *Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica* (pp. 49-84). Teseo. <https://bit.ly/3Df9zVV>
- Polizzi, M. (2019). La política educativa para la escuela secundaria obligatoria. Indagando en la “Secundaria del Futuro” como estudio de caso en la Ciudad de Buenos Aires. *XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires* (pp. 1-17). <https://bit.ly/3d3eKO9>
- Portal Educar (Ed.) (2020). De qué hablamos cuando hablamos de educación virtual. *Educ.ar Portal*. <https://bit.ly/3sZrklf>
- Prada Nuñez, R., Aloiso, A., y Hernandez Suarez, C. (2021). *Efectos depresivos del aislamiento preventivo obligatorio asociados a la pandemia del Covid-19 en docentes y estudiantes de una universidad pública en Colombia*. Psicogente. <https://bit.ly/3RxogIw>
- Plan Ceibal (2009). *Primer informe nacional de monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal*. Área de monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal.

- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I., Dussel, P., Ferrante y D., Pulfer (eds.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (pp.33-43). UNIPE.
- Qaiser, F. (18 de marzo de 2020). Like Zika, The Public Is Heading To Wikipedia During The COVID-19 Coronavirus Pandemic. *Forbes*.<https://bit.ly/3sZSfgy>
- Quintana Camaño, M. M. (12 de enero de 2021). En Wikipedia aprendimos a escribir sobre cosas que no conocíamos. *El Tiempo*. <https://bit.ly/3kElwtv>
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En: Quintana Peña, A., y Montgomery, W. (Eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 65-73). UNMSM. <https://bit.ly/3zC3z1B>
- Raffaghelli, J. (2022). Alfabetización en datos y justicia social ¿Un oxímoron? Respuestas desde la contra-hegemonía. *Revista Izquierdas*, (51), 17. <https://bit.ly/3L17v65>
- Reagle, J., y Koerner, J. (2020). *Wikipedia @ 20*. The MIT Press.
- Rebello, G., Iardevsky, A., Alvarez, M., y Gardyn, N. (2021). La escolaridad ya no es ir a la escuela. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación*, 14(8), 103-115. <https://bit.ly/3RAK5Xv>
- Rheingold, H. (1996). *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Gedisa.
- Rexach, V. (2016). Entornos, herramientas y algunas certezas del escenario digital. En Lugo, M.T. (Ed.), *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas* (pp. 59-69). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. <https://bit.ly/2BTkhkx>
- Ribé, M., Vaidla, K., Fort, F., y Torres, A. (2021). Estratègia del moviment Wikimedia 2030 : com un procés d'estratègia oberta inclusiva ha situat la gent al centre. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, (47), 1-28. <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2021.47.04>
- Ricaurte Quijano, P., y Carli Alvarez, A. (2016). El proyecto Wiki Learning: Wikipedia como entorno de aprendizaje abierto. *Comunicar*, 24(49), 61-69. <http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-06>
- Rieble-Aubourg, S., y Viteri, A. (Ed.) (2021). *COVID-19: Are we prepared for online learning?*. CIMA- IDB. <https://bit.ly/3mRMG2Z>
- Rigo, D. Y., y Squillari, R. B. (2021). Clase invertida, formación docente y agencia transformadora: un estudio preliminar en pandemia con estudiantes argentinos. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (25), 67-85. <https://bit.ly/3RxayoJ>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Fundación CIPPEC.
- Rivas, J. (2011). *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 13-22). Universitat de Barcelona y Grupo Esbrina. <https://bit.ly/3cYmukJ>

- Rivas, J. I. (2011). Historias de vida y emancipación: subjetividad, conflicto y cambio social. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 3(67-68), 5-9. <https://bit.ly/3d1fJQQ>
- Rivera-Vargas, P. (2018). Sociedad digital y ciudadanía: un nuevo marco de análisis. En Rivera-Vargas, P., y Lindín, C. (Eds), *Tecnologías digitales para transformar la sociedad* (pp. 145-153). <https://bit.ly/3TUbntH>
- Rivera Vargas, P., y Cobo Romani, C. (2020). Digital learning: distraction or default for the future. *Digital Education*, (37), 2-16. <https://bit.ly/3eGHkoT>
- Rivera-Vargas, P., Miño-Puigcercós, R., Passerón, E., y Herrera Urizar, G. (2021). ¿Hacia dónde va la escuela? Resignificar su sentido en la era del COVID-19. *Psicoperspectivas*, 20(3), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2401>
- Rodríguez Hernández, A. A. (2006). Impacto del software libre en el conocimiento libre y abierto. *III Congreso ONLINE - Observatorio para la Cibersociedad* (pp. 1-10). <https://bit.ly/3qqORuH>
- Rodríguez, L.G. (2021). Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914). *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 5(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.24215/25457284e130>
- Rogers, R. (2009). Análisis crítico del discurso en la investigación educativa. En Pini, M. (Comp.), *Discurso y educación* (pp. 43-77). UNSAM Edita.
- Rogovsky, C., y Odetti, V. (2015). *Cultura de la colaboración: ¿Qué podemos aprender de wikipedia para instalar la colaboración en las aulas?*. Educar. S.A. <https://bit.ly/3yuuDSo>
- Rogovsky, C., y Chamorro, F. (2020). *¿Cómo enseñar a aprender?* La Crujía.
- Rogovsky, C., Odetti, V., y Schwartzman, G. (2021). En Aveleyra, E., Proyetti, M., Bonelli, F., Mazzoni, D., Musso, G., Perro, J., Veiga, R. (Eds.) *Tutoría en vivo, performativa o itinerante. Nuevos desafíos docentes para una educación en línea en transformación. Convergencia entre educación y tecnología: hacia un nuevo paradigma* (pp. 375-379). Eudeba. <https://bit.ly/3QrGI3S>
- Román F, Fores A, Calandri I, Gautreaux R, Antúnez A, Ordehi D, Calle L, Poenitz V, Correa KL, Torresi S, Barcelo E, Conejo M, Ponnet V, Allegri R. (2020). Resiliencia en docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 1(1); 76-87. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727>
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: El Derecho a la Educación afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 45-59. <https://bit.ly/3QDlrUJ>
- Saad, N. (2020, Jun 24). Beyond textbooks: Why Wikipedia and other Open Educational Resources are the future for global knowledge. *Medium*. <https://bit.ly/3zykQvX>

- Sáez-Delgado, F., Olea-González, C., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., García-Vásquez, H., Cobo-Rendón, R., & Sepúlveda López, . F. (2020). Caracterización Psicosocial y Salud Mental en Familias de Escolares Chilenos durante el Aislamiento Físico por la Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 281–300. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.015>
- Saforcada, F., y Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Educação & Sociedade*, 32(115), 287-304. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000200003>
- Sagol, C. (2011). *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://bit.ly/3Qz1w9q>
- Sagol, C. (2014). Producción y gestión de contenidos educativos digitales y una nueva agenda. *I Jornadas Nacionales de Humanidades Digitales. Asociación Argentina de Humanidades Digitales* (pp. 291-296). <https://bit.ly/3RrV9pT>
- Sánchez-Mendiola, M., Martínez-Hernández, A. M., Torres-Carrasco, R., Agüero-Servín, M., Hernández-Romo, A., Benavides-Lara, M., Jaimes-Vergara, C. y Redón-Cazales, V. (2020) Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 1-23. <https://bit.ly/3qtWC30>
- Sancho-Gol, M.J. (2020). Digital technology as a trigger for learning: promises and realities. *Education Review, [Monographic] Digital learning: distraction or default for the future*, (37), 195-207. <https://bit.ly/3UaHeX8>
- Sancho, J. M. (2021). Aspectos institucionales, organizativos, tecnológicos y simbólicos de los entornos educativos contemporáneo. En De Assis Ferreira, A., y Siqueira Guimarães, A. (Eds.), *Educação, Tecnologia e Sociedade* (pp. 18 – 29). Editora Fi. <https://doi.org/10.22350/978655917XXXX>
- Sancho-Gil, J.M., Alonso Cano, C., y Sanchez-Valero, J.A. (2018). Miradas retro-prospectivas sobre las Tecnologías Educativas. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 209–228. <https://doi.org/10.6018/j/333051>
- Sancho, J. (2014). Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Praxis educativa*, 18(2), 24-33. <https://bit.ly/3xdpeBm>
- Sancho-Gil, M.J., (2010). Digital technology as a trigger for learning: promises and realities. *Digital Education Review, [Monographic] Digital learning: distraction or default for the future*, (37). <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.195-207>
- Sancho-Gil, M.J., (2005). La Tecnología Educativa en un mundo tecnologizado. En De Pablos Pons, J.P. (Ed.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 45-69). Aljibe.
- Saura, G., Díez-Gutiérrez, E. J. y Rivera-Vargas, P. (2021). Innovación tecno-educativa “google”. Plataformas digitales, datos y formación docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre*

- Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 111-124.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>
- Scolari, C. (8 de agosto, 2020). Nuevas interfaces para un mundo pospandemia. *Hipermediaciones*. <https://bit.ly/3jtWIKH>
- SEIE-Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). *Informe preliminar: encuesta a directivos, 1a ed.* Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- SEIE-Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). *Informe preliminar: encuesta a hogares/ 1a ed.* Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- SEIE-Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). *Informe preliminar: políticas educativas en el contexto internacional/ 1a ed.* Ministerio de Educación de la Nación de Argentina.
- SEIE-Secretaría de Evaluación e Información Educativa. (2020). *Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID 19.* Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <https://bit.ly/3QtnWsJ>
- Selwyn, N. (2005). The Social Processes of Learning to Use Computers. *Social Science Computer Review*, 23(1), 122-135. <https://doi.org/10.1177/0894439304271553>
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technology. *Journal of computer assisted learning*, 26(1), 65-73. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x>
- Selwyn, N. (2013). *Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education.* Routledge.
- Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Selwyn, N. (2017). Digital Inclusion: Can we transform education through technology? En P. Rivera-Vargas et al. (coords.). *Conocimiento para la equidad social. Pensando en Chile globalmente* (pp. 103-118). Colección Políticas Públicas. Universidad de Santiago de Chile. <https://bit.ly/3d4SI38>
- Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F., y Sancho-Gil, J.M. (2020). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s, *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694945>
- Seoane, V. (2019). Gubernamentalidad neoliberal y cuerpo/s docente/s: historias de violencia y desposesión. En Feldfeber, M., y Safocarda, F. (Eds.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (pp. 125-137). Filo:Uba. <https://bit.ly/3xcVZij>
- Simon, Y. R. (1983). Pursuit of Happiness and Lust for Power in Technological Society. En C. Mitcham y R. Mackey (Eds.), *Philosophy and Technology*. Free Press.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata.

- Stoppani, N., Baichman, A., y Santos, J. (2017). Política educativa y neoliberalismo: el rol del Estado, la lógica mercantil y la construcción de subjetividades durante el macrismo en la Argentina. *Revista Pedagógica, Chapecó*, 19(42), 8-33. <https://bit.ly/3Dh7qta>
- Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. <https://bit.ly/3wru7DY>
- Tarabini, A. (2020) ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Tedesco, J.C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Solar.
- Tedesco, J., y Tenti Fanfani, E. (2001). *Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay*. Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID Asistencia Técnica No Reemborsable N° ATN/SF6250-RG. <https://bit.ly/3QyZFI5>
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En Cecchini, S. (Ed.), *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión* (pp. 217-235). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-Unesco. <https://bit.ly/3qtsTap>
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: problemas de contextualización y sentido. En I. F. Dussel, & D. Pulfer (Edits.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso* (pp.243-251). UNIPE. <https://bit.ly/3B5muHw>
- Terigi, F. (2021). Reflexiones sobre la escolarización promediando el segundo año escolar en pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 114-126. <https://bit.ly/3DffrP3>
- Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la Configuración de la Desigualdad Educativa en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 163-176. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Tramullas, J. (2015). "Wikipedia" como objeto de investigación. *Anuario ThinkEPI*, 9(1), 223-226. <https://bit.ly/3RAZXcG>
- UNESCO (2022). Covid-19 Recovery. Education: from school closure to recovery. *UNESCO*. <https://bit.ly/3Djkr5h>
- UNESCO (Ed.) (2021). *Global monitoring school closures caused by COVID- 19*. Instituto de estadísticas UNESCO. <https://bit.ly/34vgDeO>
- UNESCO (Ed.) (2020). *Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la Covid-19: Continuidad educativa y evaluación. Aportes para una respuesta educativa frente al COVID-19 en América Latina*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO. <https://bit.ly/3BEUGLL>
- UNESCO (Ed.) (2020). *COVID-19. Panorama de las estrategias de respuesta respecto a los exámenes y evaluaciones de alto impacto o altas consecuencias*. Sección de Políticas

- Educativas División de Políticas y sistemas de aprendizaje a lo largo de toda la vida de la UNESCO. <https://bit.ly/3RxeJRy>
- UNESCO (Ed.) (2020). *Plataformas y herramientas de aprendizaje nacionales*. UNESCO. <https://bit.ly/3AXB6bS>
- UNESCO (Ed.) (2020). *Respuesta del ámbito educativo al COVID-19. Preparación para la reapertura de las escuelas*. Sección de Políticas Educativas, Sector de Educación de la UNESCO. <https://bit.ly/2VMrqil>
- UNESCO (Ed.) (2019). *Recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA)*. Conferencia General 40 C/32, Paris, Francia. <https://bit.ly/38pmLXE>
- UNESCO (2013). *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Instituto de Estadísticas de la UNESCO. <https://bit.ly/2Wo972W>
- UNESCO-BIE (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Mimeo.
- UNICEF (Ed.) (2021). *Posición frente al regreso de clases presenciales en 2021 en el marco de COVID-19*. UNICEF Argentina. <https://uni.cf/3RAa4hS>
- UNICEF (Ed.) (2020). *Mensajes y acciones importantes para la prevención y el control del COVID-19 en las escuelas*. UNICEF. <https://uni.cf/3DclHqX>
- UNICEF (Ed.) (2020). *COVID-19: Are children able to continue learning during school closures?*. Division of Data, Analytics, Planning and Monitoring UNICEF. <https://bit.ly/3f6o6ac>
- Universidad Nacional de la Plata (26 de marzo, 2020). Wikipuentes: curso para que los docentes aprovechen Wikipedia en el aula. *Universidad Nacional de la Plata*. <https://bit.ly/3TZW6Y7>
- Universidad Nacional de Quilmes (Ed.) (2020). Serie de seminarios web educación y creatividad en tiempos de Coronavirus. *Universidad Nacional de Quilmes*. <https://bit.ly/3zra1fo>
- Urbano, C., Meléndez, C., & Yuni, J. (2021). Narrativas docentes para la producción de memorias: Prospectiva de la escolarización en pandemia. *Voces De La Educación*, 77-103. <https://bit.ly/3DfhAtZ>
- Valero Cedeño, N.J., Vélez Cuenca, M.F., Duran Mojica, A.A., y Torres Portillo, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería Investiga*, 5(3), 63-70. <https://doi.org/10.31243/ei.uta.v5i3.913.2020>
- Valles, S.M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.
- Valverde Crespo, D., González Sánchez, J., y Pro Bueno, J. A. (2019). Wikipedia en la Universidad: ¿Cómo la utilizan los estudiantes de 1º curso de Grado de titulaciones del área de Ciencias Experimentales? Un estudio sobre sus percepciones. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(3), 1-18. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i3.3101

- Vergara, G., Fraire, V., Manavella, A., y Salessi, S. (2021). Practices, perceptions and emotions of teachers in Argentina in times of the Covid-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 568–584. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5903>
- Villa, I. A. (2019). Maestras/os y profesoras/es CEO. Nuevas subjetividades docentes en épocas de neocolonialidad. En Feldfeber, M., y Safocarda, F. (Eds.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina*, 95-113. <https://bit.ly/3RVI5Zw>
- Villafuerte, J., Bello, J.A., Cevallos, Y.P., y Bermello, J.O. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFcalE*, 8(1), 135-150. <https://bit.ly/3Rz11Oh>
- Villanueva, Heidi J., Vega, Pedro G., Vasquez, Cristina Y., Morales, Shirley., y Siccha, Rosa E. (2021). Percepción del desempeño docente según los actores educativos, en tiempo de pandemia. *Revista Espacios*, 42(17), 50-60. <https://bit.ly/3RVLDLF>
- Wathen, C. N., y Burkell, J. A. (2002). Believe It or Not: Factors Influencing Credibility on the Web. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(2), 134-144. <https://doi.org/10.1002/asi.10016>
- Wikimedia Argentina (Ed.) (2021). Impact Report 2019-2020 Round 1. *Wikimedia Meta-Wiki*. <https://bit.ly/3p3QVHF>
- Wikimedia Argentina (Ed.) (2021). Annual Plan grant and proposal hub (2014-2021). *Wikimedia Meta-Wiki*. <https://bit.ly/3mNMCKC>
- Wikimedia Argentina (Ed.) (2020). Propuesta Anual Wikimedia Argentina 2020-2021 Ronda 1. *Wikimedia Argentina*. <https://bit.ly/3RPeFwk>
- Wikimedia Argentina (2020). Curso Virtual Wikipuentes Argentina 2020. *Wikimedia Outreach*. <https://bit.ly/3QAzJpj>
- Wikimedia Argentina (Ed.) (2019). Propuesta Anual Wikimedia Argentina 2019-2020 Ronda 1. *Wikimedia Meta-Wiki*. <https://bit.ly/3B5E661>
- Wikimedia Argentina (2019). Curso Virtual Wikipuentes Argentina 2019. *Wikimedia Outreach*. <https://bit.ly/3qrgeom>
- Wikimedia Argentina (2018). Curso Virtual Wikipuentes Argentina 2018. *Wikimedia Outreach*. <https://bit.ly/3L5TmEx>
- Wikimedia Argentina (2017). Wikipuentes 2017: Puentes entre las culturas escolares, digitales y libres. *Wikimedia Outreach*. <https://bit.ly/3L7vjoW>
- Wikimedia Argentina (2017). Wikipuentes 2017: Puentes entre las culturas escolares, digitales y libres. *Wikimedia Outreach*. <https://bit.ly/3L7vjoW>
- Wikimedia Argentina (2016). Wikipuentes 2016: Puentes entre las culturas escolares, digitales y libres. *Wikimedia Outreach*. <https://bit.ly/3TYkGbS>

- Wikimedia Argentina (Ed.) (2015). Curso Virtual Wikipuentes. *Wikimedia Meta-Wiki*. <https://bit.ly/3qtpM2w>
- Wikimedia Argentina (2015). Reporte de Impacto Wikimedia Argentina 2014-2015. *Wikimedia Meta-Wiki*. <https://bit.ly/3RPxgby>
- Wikimedia Argentina (Ed.) (2014). 2013-2014 Round 1 Wikimedia Argentina Proposal Form. *Wikimedia Argentina*. <https://bit.ly/3Qx7Y10>
- Wikimedia Argentina (2014). *Puentes entre las culturas escolares, digitales y libres. Curso virtual 2014*. Wikimedia Argentina. <https://bit.ly/3UaTGWS>
- Wikimedia Argentina (s.f). Programa de Educación de Wikipedia Argentina. *Wikimedia Argentina*. <https://bit.ly/3L5EW7f>
- Wikimedia Commons (2017). Publicación Wikipuentes 2017 proyectos pedagógicos. *Wikimedia Commons*. <https://bit.ly/3qvjQWK>
- Wikimedia Education (Ed.) (2022). Wikimedia Education database. *Wikimedia Outreach*. <https://bit.ly/3Bv6dwZ>
- Wikimedia Education (22 de marzo, 2022). Wikimedia Education Response to COVID-19 Pandemic. *Wikimedia Outreach*. <https://bit.ly/3B8zR9K>
- Wikimedia Education (5 de marzo, 2022). Wikimedia Education. *Wikimedia Outreach*. <https://bit.ly/3DfoM9t>
- Wikimedia Education (Ed.) (2021). *Reading Wikipedia in the classroom- Final Report*. Fundación Wikimedia. <https://bit.ly/38r6ilY>
- Wikimedia Education (11 de marzo, 2020). Wikimedia Education database 2018. *Wikimedia Outreach*. <https://bit.ly/3QwE3Wr>
- Wikimedia Education (16 de octubre, 2020). Countries EduWiki Outreach Collaborators. *Wikimedia Outreach*. <https://bit.ly/3TWTWIN>
- Wikimedia Education (Ed.) (2018). Newsletter February 2018. *Wikimedia Meta-Wiki*. <https://bit.ly/3TXrAhv>
- Wikimedia Foundation (s.f). Supporting teachers, students, and learning worldwide through Wikipedia and other free knowledge projects. *Wikimedia Foundation*. <https://bit.ly/3B4aSV1>
- Wikimedia Estadísticas (Ed.) (2022). Estadísticas de bibliotecarios. *Xtools*. <https://bit.ly/3qurv7G>
- Wikimedia Foundation (Ed.) (2020). The World Health Organization and Wikimedia Foundation expand access to trusted information about COVID-19 on Wikipedia. *Wikimedia Foundation*. <https://bit.ly/2UYt7u2>
- Wikimedia Foundation (Ed.) (2020). Strategy Wikimedia movement 2018-20. *Wikimedia Meta-Wiki*. <https://bit.ly/3kBvOe2>
- Wikipuentes (2016). Publicación Wikipuentes 2016. *Wikimedia Outreach*. <https://bit.ly/3TYnfKW>

- Yuni, J., y Urbano, C. (2020). Notas para cartografiar la alteración de la experiencia escolar en tiempos pandémicos. *Revista Nuevas Propuestas*, XL, (55), 109-119. <https://bit.ly/3RBeIbJ>
- Zacarias, G.I. (2018). Las políticas de evaluación educativa en América Latina y el valor social de la educación. *Revista Fuentes*, 20(2), 29-35. <https://bit.ly/3xcxIsu>
- Zanotti, A., y Magallanes, L. (2019). Wikipedia y ciencias sociales: acceso libre al conocimiento en campos especializados. *PAAKAT: revista de tecnología y sociedad*, 9(16), 6-16. <https://doi.org/10.32870/pk.a9n16.354>