



FLACSO
ARGENTINA

Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Programa
Educación a Distancia.

ACTAS DE VI JORNADAS

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y UNIVERSIDAD





VI Jornadas

20 y 21 de octubre 2021

Educación a distancia | Modelos híbridos
Postpandemia | Tecnologías educativas
Entornos virtuales de enseñanza y aprendizajes
Identidades digitales

Director de la FLACSO Argentina

Luis Alberto Quevedo

Secretaria Académica de la FLACSO Argentina

Valentina Delich

Coordinadora del Programa Educación a Distancia

Grisel El Jaber





Jornadas de Educación a Distancia y Universidad
Actas de VI Jornadas de Educación a Distancia y Universidad : 20 y 21 de octubre / compilación de
Grisel El Jaber. - 6a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : FLACSO Argentina, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-9379-89-3

1. Educación a Distancia. 2. Educación Virtual. 3. Tecnología Educativa. I. El Jaber, Grisel, comp. II. Título.
CDD 378.002

Colección: Memorias de Jornadas EaD
Responsable de colección: Grisel El Jaber

© 2022, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Argentina.
Ayacucho 551 (C1026AAC)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
+ 54 11 5238 9300 (int. 442)

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, estudios y otras colaboraciones publicadas por el Programa Educación a Distancia incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de nuestra Institución.

Publicación electrónica - distribución gratuita.



Licencia Creative Commons - Atribución – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



ISBN 978-950-9379-89-3



Agradecimientos



Agradecemos la participación de personas investigadoras, universidades, organismos y las distintas áreas de FLACSO Argentina por sumarse a compartir sus experiencias, enriqueciendo los debates y reflexiones de las Jornadas.

En especial, valoramos la participación de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), la Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea (UTEL), el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de la provincia de Córdoba, la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad de Buenos Aires, que trabajaron en equipo junto a la FLACSO Argentina para la construcción de conocimientos en estas Jornadas. En particular, estos encuentros no serían posibles sin el compromiso y la organización del equipo del Programa de Educación a Distancia de la FLACSO Argentina.

Equipo editorial

Directora de la colección y compiladora: Grisel El Jaber

Revisión de textos: Magdalena Rohatsch

Supervisión de contenidos: Florencia Rubini

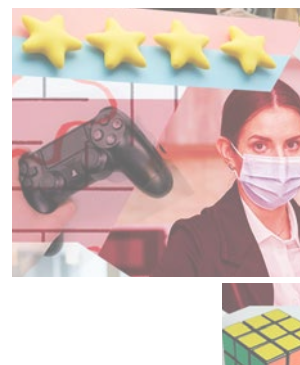
Diseño de tapa y diseño editorial: Ana Vargas

Coordinadora del Programa Educación a Distancia de FLACSO Argentina

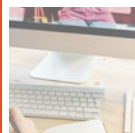
Grisel Irene El Jaber

Equipo del Programa Educación a Distancia interviniente en las Jornadas

Andrea Bordeñuk - Cynthia Blasco - Iván Castiblanco - María Cecilia Cherbavaz - Francisco Delfino - Gaspar Tessi - María Valeria Fernández - Matías Quijano - Paula Miranda - Jorge Orozco Reyes.



Introducción



Las VI Jornadas de Educación a Distancia y Universidad organizadas por el Programa de Educación a Distancia de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Argentina, se realizaron los días 20 y 21 de octubre de 2021. Durante estos encuentros virtuales participaron docentes, investigadoras/es, referentes y profesionales de diversas instituciones y entidades nacionales e internacionales, como la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI), la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba (ISEP), la Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea (UTEL) y FLACSO Argentina.

Estas VI Jornadas abordaron los distintos desafíos y oportunidades que se presentan en el campo, teniendo como eje transversal el horizonte de la postpandemia. Por ello, articularon temáticas relacionadas con las diversas dimensiones de la enseñanza virtual, la construcción de identidades digitales y la formación docente.

Nos complace difundir, hacer circular e invitar a la lectura de acceso libre y gratuito de estos debates para seguir compartiendo y enriqueciendo nuestras tareas. Estas Actas respetan las diversas formas de expresión de cada autor/a, incorporando el lenguaje inclusivo.

- ★ Educación a distancia
- ★ Modelos híbridos
- ★ Roles docentes
- ★ Tecnologías educativas
- ★ Identidades digitales

9

Metáforas pandémicas

Grisel El Jaber | FLACSO Argentina

Ponencias

14

Lecciones aprendidas: imaginar la postpandemia

Habilidades digitales y estrategias transformadoras para la virtualidad ★★

Carina Lion | Universidad de Buenos Aires

Planificar la educación en escenarios complejos. Una hoja de ruta para imaginar la escuela de la postpandemia ★★

María Teresa Lugo | Universidad Nacional de Quilmes

24

Educación virtual, universidad y pandemia

Avatares de las miradas sobre el campo de la educación a distancia ★★

Mariana Landau | Universidad de Buenos Aires

Universidades y virtualidad: reflexiones sobre desafíos presentes de cara al futuro ★★

Fabio Tarasow | FLACSO Argentina

Transformaciones nodales en la educación superior ★★

Sandra Ziegler | FLACSO Argentina

Seminarios

36

Experiencias en la virtualidad

Trazando claves para la enseñanza virtual. Dimensiones para planificar la enseñanza en entornos virtuales universitarios



Aixa Alcántara y Marcela Cannizzo | Universidad Pedagógica Nacional

¿Inmersos/as en un falso Aleph?



La educación superior en la postpandemia

Adriana Fontana, Paula Fernández y Paola Roldán | Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba

L2+ ←: mapeando identidades digitales a lo bárbaro



Julio Alonso | Universidad de Buenos Aires

Colaboradores/as: Agustina Ramos, Emiliya Antonyuk, Ian Werbin, Laila Massaldi y Tomas Huberman.

Factores que determinan la calidad de la educación superior en línea



Rafael Martínez Campoblanco | Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea

58

Autores/as



Instituciones **y organismos mencionados**

- **FLACSO Argentina:** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.
- **ISEP:** Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba, Argentina.
- **UBA:** Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- **UNIPE:** Universidad Pedagógica Nacional, Argentina.
- **UNQUI:** Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- **UTEL:** Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea, México.



La educación a distancia. La vida en pantallas

Grisel El Jaber
FLACSO Argentina

¿Qué nos queda de la pandemia?, ¿cómo es nuestro retorno a la presencialidad?, ¿es la misma presencialidad que conocíamos?, ¿qué ha cambiado?

Estas preguntas me recuerdan un ya viejo cuento de Julio Cortázar titulado *La autopista del sur* (1966). Me suena a metáfora pandémica y postpandémica.

En ese relato, Cortázar cuenta la historia de conductores que se enfrentan a un interminable embotellamiento en una autopista de Francia. La espera, que se extiende por largas horas, los obliga a salir de la comodidad de sus autos. Varados día y noche, la observación del otro en la autopista se hace inevitable en un tiempo que se escapa como arena. De la soledad de las personas en un auto se pasa a un encuentro fortuito con otros, que se presenta, primero, como una escena de contemplación, pero que gradualmente se transforma en un movimiento-tiempo que los obliga a interactuar a partir del intercambio de agua y comida, resguardo del frío y el calor y arduas negociaciones con roles que se van configurando:

Al principio la muchacha del Dauphine había insistido en llevar la cuenta del tiempo, aunque al ingeniero del Peugeot 404 le daba ya lo mismo. Cualquiera podía mirar su reloj pero era como si ese tiempo atado a la muñeca derecha o el bip bip de la radio midieran otra cosa, fuera el tiempo de los que no han hecho la estupidez de querer regresar a París por la autopista del sur un domingo de tarde...

En el cuento, esas personas que unos minutos antes eran totalmente desconocidas comienzan a tomar forma, a ser cuerpos que cobran identidades: se conocen, charlan, saben algo de ellos, pero sus nombres son los del objeto que los identifica: el Dauphine, el Peugeot 203, el Taunus, el Fiat 600, el Corbei, el Renault, el Juvisy y mientras tanto “no atardecía nunca”. Como en casi todo encuentro, las personas y sus objetos-autos comienzan a formar comunidad; una comunidad, esta vez, atemporal, sin atardeceres:

A veces llegaba un extranjero, alguien que se deslizaba entre los autos viniendo desde el otro lado de la pista o desde la filas exteriores de la derecha, y que traía alguna noticia probablemente falsa repetida de auto en auto a lo largo de calientes kilómetros.

Pero hubo que esperar muchas horas para que fuera posible la interacción concreta:

Quizá ya era medianoche cuando una de las monjas le ofreció tímidamente un sándwich de jamón, suponiendo que tendría hambre.

Y fue sólo mucho después que la comunidad de autos en la autopista comenzó a organizarse:

A nadie le faltaría de comer por el momento, pero era necesario conseguir agua; el jefe, al que los muchachos del Simca llamaban Taunus a secas para divertirse, pidió al ingeniero, al soldado y a uno de los muchachos que exploraran la zona circundante de la autopista y ofrecieran alimentos a cambio de bebidas. Taunus, que evidentemente sabía mandar, había calculado que deberían cubrirse las necesidades de un día y medio como máximo, poniéndose en la posición menos optimista.

Solidaridad, conflictos, disputas, hambre, sueños, miedos, confesiones, muertes en un tiempo de espera que los movía:

Los cálculos de Taunus no correspondían ya a la realidad, y le dijo francamente; por la mañana habría que hacer algo para conseguir más provisiones y bebidas. El soldado fue a buscar a los jefes de los grupos vecinos, que tampoco dormían, y se discutió el problema en voz baja para no despertar a las mujeres. Los jefes habían hablado con los responsables de los grupos más alejados, en un radio de ochenta o cien automóviles, y tenían la seguridad de que la situación era análoga en todas partes.

Hasta que esa comunidad, detenida en un tiempo de pausa, cambió:

Todo sucedía en cualquier momento, sin horarios previsibles; lo más importante empezó cuando ya nadie lo esperaba, y al menos responsable le tocó darse cuenta el primero. Trepado en el techo del Simca, el alegre vigía tuvo la impresión de que el horizonte había cambiado (era el atardecer, un sol amarillento deslizaba su luz rasante y mezquina) y que algo inconcebible estaba ocurriendo a quinientos metros, a trescientos, a doscientos cincuenta....

Entonces oyeron la conmoción, algo como un pesado pero incontenible movimiento migratorio que despertaba de un interminable sopor y ensayaba sus fuerzas. Taunus les ordenó a gritos que volvieran a sus coches; el Beaulieu, el ID, el Fiat 600 y el De Soto arrancaron con un mismo impulso. Ahora el 2HP, el Taunus, el Simca y el Ariane empezaba a moverse, y el muchacho del Simca, orgulloso de algo que era como si triunfo, se volvía hacia el 404 y agitaba

el brazo mientras el 404, el Dauphine, el 2HP de las monjas y el DKW se ponían a su vez en marcha.

Sin embargo, cuando los autos comenzaron a moverse, nuevas personas-objeto aparecieron en la escena:

Una mancha roja a la derecha desconcertó al 404; en vez del 2HP de las monjas o del Volkswagen del soldado vio un Crevrolet desconocido.

Con el movimiento la comunidad empezó a transformarse:

El grupo se dislocaba, ya no existía. Taunus debía de estar a más de veinte metros adelante, seguido de Dauphine; al mismo tiempo la tercera fila de la izquierda se atrasaba porque en vez del DKW del viajante, el 404 alcanzaba a ver la parte trasera de un viejo furgón negro, quizá un Citroën o un Peugeot.

Y la mirada cambió:

Y en la antena de la radio flotaba locamente la bandera con la cruz roja, y se corría a ochenta kilómetros por hora hacia las luces que crecían poco a poco, sin que ya se supiera bien por qué tanto apuro, por qué esa carrera en la noche entre autos desconocidos donde nadie sabía nada de los otros, donde todo el mundo miraba fijamente hacia adelante, exclusivamente hacia adelante.

Si pienso en la pandemia, pienso en cuerpos y pantallas, personas con incompletudes, identidades construidas con destellos luminosos, escenarios hogareños y fondos de pantallas que reflejaban estados de ánimo y recreaban contextos inéditos. Esos cuerpos fragmentados que podía enlazar a esas personas que oficiaban de docentes, estudiantes y colegas intentando trabajar y reunirse.

A veces otras personas aparecían, irrumpían con sonidos y se parecían al "Crevrolet desconocido".

En el inicio de la pandemia, los/as habitantes de Argentina se detuvieron. Las restricciones tempranas implicaron una parada forzada en el movimiento de las/nuestras vidas. Fue como detenerse en la autopista. Lo que era por algunos días, se transformó en meses y años. Pero nuestros cuerpos se acomodaron y empezaron a moverse, un movimiento que sucedió en pantallas, eran movimientos lumínicos de un tiempo distinto, pleno de artificios. Eran movimientos en una temporalidad sin fin, como en una cinta de Moebius: una superficie abierta

donde se pasa de la superficie exterior al interior de su único lado sin atravesar el borde: “No hay un exterior y un interior. No es una superficie orientable sino que hay preponderancia de la posibilidad de pasaje continuo” (Jurgens, 1971: 2).

Un bienio después, la presencialidad se retoma y esos cuerpos deben reajustarse al nuevo movimiento: pararse, salir, entrar, viajar, sentarse y encontrarse con otros cuerpos. Del agotamiento de las pantallas pasamos al agotamiento de la nueva presencialidad. Al esfuerzo de la mirada y la escucha como zumbido constante, se suman los movimientos de otros músculos.

Ese pasaje continuo –como en la cinta de Moebius– ¿estamos atravesándolo? y al hacerlo ¿las superficies quedan igual que cómo estaban?, ¿encontramos los bordes en la presencialidad de los cuerpos? Dice Cortazar:

Estirando el brazo izquierdo el 404 buscó la mano de Dauphine, rozó apenas la punta de sus dedos, vio en su cara una sonrisa de incrédula esperanza y pensó que iban a llegar a París y que se bañarían, que irían juntos a cualquier lado, a su casa o a la de ella a bañarse, a comer, a bañarse interminablemente y a comer y beber, y que después habría muebles, habría un dormitorio con muebles y un cuarto de baño con espuma de jabón para afeitarse de verdad, y retretes, comida y retretes y sábanas, París era un retrete y dos sábanas y el agua caliente por el pecho y las piernas, y una tijera de uñas, y vino blanco, beberían vino blanco antes de besarse y sentirse oler a lavanda y a colonia, antes de conocerse de verdad a plena luz, entre sábanas limpias, y volver a bañarse por juego, amarse y bañarse y beber y entrar en la peluquería, entrar en el baño, acariciar las sábanas y acariciarse entre las sábanas y amarse entre la espuma y la lavanda y los cepillos antes de empezar a pensar en lo que iban a hacer, en el hijo y los problemas y el futuro, y todo eso siempre que no se detuvieran, que la columna continuara aunque todavía no se pudiese subir a la tercera velocidad, seguir así en segunda, pero seguir.

Referencias bibliográficas

- CORTAZAR, Julio (1966): “La autopista del sur”, en: *Todos los fuegos el fuego*. Buenos Aires: Sudamericana.
- KOOLHAAS JURGENS, Gilberto (1971): “¿Quién es el otro?”, en: *Revista Uruguaya De Psicoanálisis*, 13 (4), pp. 349-383. Disponible en: <http://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/612>



Ponencias

Profesionales del campo de la educación con tecnologías expusieron sus reflexiones sobre los escenarios múltiples y complejos que transita la educación en la vuelta a la presencialidad. Este apartado agrupa las ponencias de las mesas de apertura y cierre de las VI Jornadas.





Lecciones aprendidas: imaginar la postpandemia



Habilidades digitales y estrategias transformadoras para la virtualidad

Carina Lion | Universidad de Buenos Aires

▶ Leer más

**Planificar la educación en escenarios complejos.
Una hoja de ruta para imaginar la escuela de la postpandemia**

María Teresa Lugo | Universidad Nacional de Quilmes

▶ Leer más

Habilidades digitales y estrategias transformadoras para la virtualidad

Carina Lion

Universidad de Buenos Aires



Escenarios tecnológicos - hibridación - reduccionismos - aprendizajes

Palabras
Clave

¿De qué hablamos cuando hablamos de escenarios tecnológicos? Esa será la pregunta central de esta presentación. En primer lugar, sabemos que dichos escenarios son más complejos que lo relativo a la posesión de dispositivos y las capacidades de conectividad. En segundo lugar, sabemos que esos escenarios involucran plataformas y herramientas que atravesaron nuestras prácticas. Y finalmente, sabemos que, en cuanto productos socioculturales, esas plataformas no son neutrales, sino que abonan intereses corporativos y que portan modelos pedagógicos y comunicaciones. A partir de ahí, podríamos decir que cuatro de los rasgos principales de esos escenarios tecnológicos son:

Inmersión: en general, las tecnologías tienden a ser inmersivas. Sobre este concepto, Frank Rose (2011) sostiene que Internet es un camaleón: el primer medio que puede actuar como todos los medios de comunicación (puede ser texto, audio, video o todo lo anterior); y que es no lineal, no sólo interactiva sino intrínsecamente participativa e inmersiva. Para este autor, la inmersión constituye una experiencia en la que se puede ir tan profundamente como se desee. Según su perspectiva, en estas experiencias se combina el impacto emocional de las historias –volver a contar la historia, habitarla, ir a un nivel de profundidad mayor– con el involucramiento en línea y en primera persona. Esto nos permite comprender por qué los entornos tecnológicos nos atrapan. Cuando miramos una serie queremos ver más series, cuando jugamos un videojuego queremos seguir avanzando en los niveles. Esta inmersión es propia de la realidad aumentada, de la realidad virtual, de los entornos, de las plataformas en sí. El sistema

educativo no es inmersivo. Tiene todavía una gramática organizada en torno a un tiempo y un espacio de alguna manera rígido. Pero también tiene un currículum expansivo que demanda que se den muchos contenidos. La pandemia nos mostró que podemos dar menos, con más profundidad; nos hizo seleccionar y jerarquizar contenidos. Esto nos acercó a ese rasgo más inmersivo que tienen las tecnologías. Se puso en evidencia la necesidad de una redefinición curricular y epistemológica acerca de qué vale la pena ser enseñado.

Multiexpresividad: tal como señala Elliot Eisner (1998), los primeros aprendizajes son sensoriales. Usamos los sentidos para la ideación y para la construcción de representaciones y del conocimiento. Sin embargo, a medida que avanzamos en el sistema educativo, vamos perdiendo esa sensorialidad en pos de un aprendizaje más estructurado. Las tecnologías, en cambio, nos recuerdan que se puede aprender con colores; se puede aprender en cuatro dimensiones; y también se pueden transformar esos aprendizajes desde una dimensión expresiva del conocimiento: auditiva, audiovisual, visual. De la misma manera, se puede aprender haciendo uso de distintos lenguajes, que no siempre aprovechamos: con un meme, con un texto, con un audio, con historietas y con tantas otras formas de representación. Esto se hizo especialmente evidente durante la pandemia, cuando surgieron muchísimas experimentaciones desde esta perspectiva que pone en juego la multiexpresividad y da cuenta de la inclusión frente a la diversidad cognitiva y de trayectorias.

Mediaciones simplificadas: hay rasgos de las tecnologías que son más complejos y menos visibles. En el libro *The Game*, Alessandro Baricco (2019) afirma que, en los últimos años, la tecnología nos ha hecho la vida más simple en términos de acceso a los contenidos, pero eso no necesariamente significa que haya construcción de conocimiento. Para este autor, la sobresimplificación en el acceso al contenido invisibiliza la complejidad de los procesos de construcción de conocimiento. Dice Baricco (2019) que, mientras sigamos solapando que se investiga por Internet y que la búsqueda de información implica una transformación cultural y cognitiva, vamos a continuar trabajando con una sobresimplificación y un reduccionismo cognitivo. Durante la pandemia se hizo más evidente aún que, sin condiciones emocionales, afectivas, culturales, políticas, tecnológicas y cognitivas no hay aprendizajes significativos. La complejidad en el entrecruzamiento de estas dimensiones y su carácter particular y situado muestra que toda sobresimplificación quita valor y relevancia al análisis.

Fragmentación: la escuela fragmenta el conocimiento cuando lo divide en disciplinas. Las tecnologías también lo fragmentan, pero en plataformas (YouTube, Spotify, Google). Esta fragmentación es otro factor que atenta contra la convergencia cognitiva, sobre todo en aquellos sectores que no tienen dispositivos ni

herramientas socioculturales para apropiarse de manera convergente, profunda y compleja de esa fragmentación. Eso los coloca en una posición de mayor vulnerabilidad debido a que no pueden acceder a procesos cognitivos de nivel superior.

Estos cuatro rasgos descriptos operan como alertas para revisar los obstáculos y algunos reduccionismos que tenemos naturalizados en el sistema educativo y que, de alguna manera, simplifican procesos que son complejos.

En esa misma línea, considero que es necesario recuperar con perspectiva de futuro las lecciones que aprendimos. Por un lado, hubo nuevas articulaciones: con las familias, con distintos actores del sistema educativo, con la virtualidad, con los contenidos. Durante los primeros meses de pandemia saturamos las aulas de actividades, como si la virtualidad necesitara de mayor carga sincrónica, de mayor cantidad de contenidos. Ahora necesitamos revisar esta experiencia para que esa saturación cognitiva no obstaculice el aprendizaje. Otra cosa que sucedió en los últimos dos años es que construimos saberes didácticos “en vivo”: fortalecimos redes y conexiones, creamos un tejido conectivo, se multiplicaron los *webinars* en los que compartimos experiencias. Construimos, así, un saber didáctico nuevo. Esto es algo que debemos recuperar en las clases presenciales. La escuela debe ser ágil en la toma de decisiones porque las tecnologías no esperan ni piden permiso. Como institución, aprendimos que tenemos que ser un colectivo ágil.

Por otro lado, como sujetos y ciudadanos/as críticos/as, debemos dar cuenta de la existencia de expulsiones visibles e invisibles ligadas a la apropiación crítica de las tecnologías y en pos de aprendizajes más complejos. Retomando la noción de *inmersión*, resulta necesario valorar, elegir, seleccionar, pensar cuáles son las experiencias vitales, transformadoras, profundas que nos convierten en ciudadanos/as críticos/as, creativos/as, con inserción de futuro. Se trata de una nueva alerta frente a los reduccionismos. Aprender no es sólo rendir bien un examen. Por eso es prioritario que revaloricemos el tiempo que tenemos para dedicarlo a la creación de experiencias significativas. Durante las clases virtuales, muchos de los vínculos pedagógicos estuvieron atravesados por la desconfianza: ¿cómo sé que aprenden?, ¿cómo sé que no se están copiando en los exámenes? Debemos terminar con estas preguntas. Necesitamos recuperar la confianza, los vínculos y las condiciones para aprender. Se trata, en definitiva, de recomponer el tejido conectivo de la afectividad, la empatía y el respeto; de poner la energía y el foco en aquello que los estudiantes saben y no en tratar de demostrar lo que no saben. Sin confianza y sin respeto, no hay aprendizaje posible. Sin condiciones emocionales, tampoco.

El aprendizaje en la contemporaneidad

Néstor García Canclini (1989) habla de hibridación para dar cuenta de la heterogeneidad cultural que caracteriza a la sociedad moderna. En el campo de la educación, esta hibridación también está presente: en los formatos, en las estrategias, en los trayectos y las trayectorias, en los entornos y en las plataformas. También hay hibridación epistemológica

(con las condiciones que nos impuso la pandemia surgieron nuevas formas de mirar la clase, nuevas articulaciones entre contenidos, nuevas actividades más relevantes en relación con lo cognitivo, lo afectivo y lo cultural) e hibridación cognitiva (no aprendemos los temas de la misma manera, no estamos en el mismo momento en primaria que en secundaria, no todos/as los/as estudiantes aprenden igual).

Por todos estos motivos es que resulta necesario salir de los reduccionismos. Estamos frente a un escenario complejo y necesitamos trabajar con esa complejidad, que se construye a partir de distintos factores. En primer lugar, muchos de los aprendizajes contemporáneos presentan rasgos de horizontalidad. En Internet, por ejemplo, la información no se encuentra jerarquizada. Los enlaces que conectan páginas son resultado arbitrario producto de elecciones de los/as programadores/as. Toda la información se encuentra en el mismo nivel de relevancia (Lion, 2020). En segundo lugar, en la virtualidad, se fortaleció la autonomía de los/as estudiantes que, frente a la saturación de actividades que propuso la escuela, debieron elegir cómo aprender en el tiempo que tenían disponible. Así, se fortaleció también la habilidad de un aprendizaje autorregulado. Una habilidad que la escuela de los próximos años necesita recuperar para ofrecer a los/as estudiantes las herramientas necesarias para que puedan elegir, jerarquizar, decidir y gestionar como parte del proceso de aprendizaje. En tercer lugar, el trabajo con distintas plataformas nos convoca a continuar experimentando para integrar los contenidos que hoy están fragmentados y así acercarnos a la convergencia cognitiva que mencionábamos antes.

Existen algunas estrategias pedagógicas que facilitan la hibridación. Una es la *inserción crítica*. Se trata de trabajar con situaciones reales o verosímiles que permitan la transferencia a largo plazo. Si el tiempo presencial va a ser vital ¿qué experiencia vamos a generar ahí que no esté a un clic de distancia?, ¿qué experiencia vamos a generar ahí que no podamos replicar virtualmente? La *inserción crítica* se vincula con el *aprendizaje basado en problemas o en proyectos*; vincula la escuela con el afuera; lo formal con lo informal; da cuenta de las articulaciones que mencionábamos al inicio: entre contenidos; entre teoría y práctica; entre docentes; con la realidad, etc.

Una segunda estrategia es la *gamificación*, que implica capturar rasgos de los videojuegos y alterar la secuencia lineal y progresiva de la didáctica (que vuelve a ser un reduccionismo: explico, aplican y verifico la aplicación). La *gamificación* propone desafíos que, además, pueden efectivamente resolverse. Es una estrategia que promueve el dominio de un nivel para pasar al otro y, en ese sentido, brinda la seguridad de saber que es factible avanzar al siguiente nivel. Si nos fue bien en el nivel 1, sabemos que nos va a ir bien en el nivel 2. Esa seguridad, esa confianza, esa autoestima, esa agencia en la toma de decisiones es lo que tenemos que recuperar en una escuela que muchas veces descuida y vulnera esos aspectos y, en cambio, fomenta la desconfianza, el aislamiento, la tarea individual, los desafíos inalcanzables que impactan también en la autoestima.

Los desafíos brindan, además, evidencias empíricas de los aprendizajes. No es posible trazar trayectorias si no tenemos indicadores empíricos que den cuenta de la etapa del proceso en que está cada estudiante. Resulta necesario nutrir la evidencia empírica, documentar con agilidad. Y, en este camino, las familias tienen un rol fundamental. Necesitamos

tomar decisiones de forma permanente y con mucha más agilidad de lo que solíamos hacerlo. Necesitamos animarnos, arriesgar, experimentar. La tecnología no va a pedirnos permiso. Hay cada vez más entornos que usan la inteligencia artificial, como lo que se ha dado en llamar la *computación afectiva*, que, a partir del reconocimiento facial, transforma las emociones en algoritmos. Frente a estos avances de la inteligencia artificial necesitamos generar autonomía, trabajar construcciones epistemológicas relevantes, pensar qué va a ser valioso en términos de experiencia, promover la ciudadanía digital crítica y fomentar los aprendizajes perdurables con transferencia lejana.

Referencias bibliográficas

- BARICCO, Alessandro (2019): *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- EISNER, Elliot (1998): *Cognición y Currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1989): *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo-Conaculta.
- LION, Carina (2020): *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- ROSE, Frank (2011): *The Art of Immersion: How the Digital Generation Is Remaking Hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories*. Nueva York: W. W. Norton&Company.

Planificar la educación en escenarios complejos. Una hoja de ruta para imaginar la escuela de la postpandemia

María Teresa Lugo

Universidad Nacional de Quilmes



Escuela - postpandemia - comunidad - solidaridad

Palabras
Clave

La irrupción de la pandemia por COVID-19 implicó profundos quiebres para la educación, sobre todo, en los estructurantes de la organización y la gestión escolar. Cambiaron los tiempos, los espacios, los agrupamientos, las rutinas; cambió la vida cotidiana, la vida escolar y la vida personal de cada uno/a de nosotros/as y de nuestras comunidades. Por supuesto, esos movimientos también implicaron desafíos emocionales que nos invitan a repensar quiénes somos, dónde estamos y qué futuro imaginamos. En ese proceso, la educación remota “de emergencia” –como la llamábamos en un primer momento– también tuvo diferentes impactos a nivel nacional y regional en función de desigualdades preexistentes que se amplificaron con la pandemia.

Sin duda, la COVID-19 tuvo consecuencias sociales que impactaron más allá de la salud: aumentó la pobreza, se profundizaron las desigualdades, bajó la inversión y la productividad, el Estado debió realizar transferencias de emergencia para planes sociales y, en educación, las infancias y adolescencias vieron recrudecer su situación de vulnerabilidad. Las trayectorias escolares interrumpidas o intermitentes es uno de los principales problemas que debemos atender cuando imaginamos el futuro postpandémico. Según datos de la UNESCO, en 2020 en Argentina, 3.5 millones de niños, niñas y jóvenes habían sido excluidos/as de la educación obligatoria, una cifra que continúa en aumento. Lo mismo sucede cuando se analiza la brecha digital. Según un informe del Ministerio de Educación de la Nación (2020), en América Latina, uno de cada dos estudiantes no cuenta con una computadora en su casa para fines educativos. Eso habla también de la falta de conectividad en los hogares y de la necesidad de generar modelos alternativos que la hagan posible. Las brechas de infraestructura tecnológica hablan de la conectividad como derecho, pero también, de los bienes tecnológicos como bienes públicos.

Es en ese marco que me interesa pensar cómo será la escuela de la postpandemia, de qué manera las instituciones educativas pueden recuperar los aprendizajes de todos estos meses para pensarse a futuro. En esta nueva normalidad que estamos construyendo es necesario que revisemos las condiciones de posibilidad para reensamblar los estructurantes de la organización y de la tecnología escolar hacia modelos mucho más integrales, más heterogéneos y más justos.

Debemos revisar y redefinir, por ejemplo, cómo vamos a incluir a las Ciencias de la Computación en la educación, cómo vamos a incluir las tecnologías digitales en el aula, cómo van a modificarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En ese sentido, considero que el escenario postpandémico para América Latina presenta tres grandes tipos de desafíos: de orden tecnológico, de orden pedagógico y de orden socioproductivo de los territorios. Respecto a los dos primeros, podemos pensar que el desafío del acceso y la apropiación tecnológica conversa con la idea de las tecnologías como bienes públicos, y de Internet como derecho. Esto se refleja, por ejemplo, en el planteo de la CEPAL de que los países destinen el 1% de su PBI a la denominada canasta básica digital. Esto implica pensar tanto la conectividad como en soluciones tecnológicas para la educación, como son las plataformas, los recursos digitales, las aplicaciones, los juegos y todos los desarrollos que se están produciendo en esa línea. A veces, sin embargo, el modelo de planificación de las soluciones tecnológicas no contempla los problemas complejos que tenemos en este momento a nivel educativo. Es necesario, entonces, pensar cuáles son las prioridades. Como mencioné antes, considero que recuperar estudiantes e integrar las Ciencias de la Computación al currículum son dos puntos que requieren de medidas urgentes. Y, en ese sentido, no podemos perder de vista que incorporar tecnologías digitales en el aula nos obliga también a pensar cómo enseñar con tecnología, cómo enseñar Matemática, Geografía, Ciencias Naturales. Es decir, debemos pensar cómo vamos a integrar las tecnologías emergentes sin reproducir el “modelo analógico”, es decir, sin replicar acríticamente el modelo de clase al que estamos acostumbrados/as. Debemos identificar y reconocer las potencialidades de los recursos digitales, como puede ser la posibilidad de transformar los contenidos, y de crear redes de docentes y comunidades de prácticas que enfrenten el desafío pedagógico fundamental de adquirir la *expertise* necesaria para enseñar en escenarios híbridos. Es decir, para enseñar en este nuevo escenario denominado de hibridación de la educación y que refiere a la integración de momentos presenciales y momentos virtuales.

En lo que hace al desafío de orden socioproductivo, resulta clave pensar cómo se despliega el círculo virtuoso entre la formación, el trabajo y las tecnologías digitales. Es indudable que la pandemia trajo consigo un recrudecimiento de la crueldad. Boaventura De Sousa Santos (2020) plantea que la pandemia es una manifestación de la crisis ecológica y un castigo por la violación que el modelo impuesto por la humanidad representa para el planeta. Para este autor, “el virus es un pedagogo que nos está enseñando que la madre tierra no está satisfecha con el modelo de desarrollo que tenemos” (De Santos Sousa, 2020b: s/p).

En la misma línea avanza Naomi Klein (2020), quien propone abandonar la metáfora de la guerra para pensar al virus como un maestro que nos invita a reflexionar sobre nuestro

futuro en común: cómo articular lo individual con lo colectivo, cómo pensar la comunidad desde un lugar mucho más justo y mucho más heterogéneo y diverso. Llegó el momento de pensarnos juntos/as, en comunidad, desde un sentido de la oportunidad, pero también desde lo multisectorial. Esto resulta un desafío para las políticas públicas porque implica mapear los territorios y los actores del campo de la educación que, en este contexto, incluye también a los/as agentes sanitarios/as. Esta tarea de mapeo es fundamental para pensar qué escuela estamos construyendo después de la pandemia, qué modelo pedagógico, de prácticas, de desarrollo y de regulación curricular queremos tener. En esa tarea es que propongo la posibilidad de pensar alianzas: entre polos tecnológicos, cámaras del sector TIC, universidades, centros académicos, institutos de formación docente, organizaciones de base, administraciones educativas, sindicatos, estudiantes, docentes, personal directivo y toda la comunidad. Cada una de las instituciones y personas que somos parte del campo educativo podemos hacer el ejercicio de mapeo para pensar juntos/as en qué punto estamos, adónde queremos llegar, de qué manera queremos hacerlo, qué modelos pedagógicos queremos construir, cómo podemos fortalecernos desde la gobernanza, desde la infraestructura y desde la conectividad. Para esto, es necesario también volver a poner el foco en la formación docente, esta vez para revisar cómo se forman los/as docentes en lo que hace a la inclusión e integración de las tecnologías en sus disciplinas.

En este proceso –y en este escenario– que estamos describiendo, planificar es planificar con el conflicto. A veces pensamos que el modelo de planificación es el modelo más normativo, pero no podemos perder de vista que nos enfrentamos a un contexto de conflicto. Hoy, más que nunca, tenemos distintas necesidades y expectativas. Como dice Slavoj Žižek (2010: 95) en una cita de Antonio Gramsci, “el viejo mundo se muere y el nuevo tarda en aparecer: en ese claroscuro surgen los monstruos”. Por eso tenemos que ser prudentes y analizar hacia dónde va todo esto.

Un punto clave es saber que no estamos todos/as parados/as en el mismo punto de partida. Por lo tanto, debemos redefinir los proyectos institucionales atendiendo tanto a la diversidad como a la necesidad de inclusión. Para eso es necesario identificar capacidades y estrategias que resulten potentes para cada contexto y situación particular. Necesitamos reevaluar objetivos y prioridades, reorganizar las rutinas y repensar los proyectos institucionales. En este sentido, vale la pena construir liderazgos más distribuidos, fortalecer equipos y capitalizar las potencialidades de los diferentes actores para incentivar la participación y, así, lograr la construcción intersubjetiva de sentidos.

Si algo hemos aprendido en este tiempo es que necesitamos de las voces de todos y todas. Construir modelos tecnopedagógicos híbridos, situados e innovadores requiere de la experiencia de los equipos docentes y de los equipos directivos. Para construir estos futuros más relevantes, más justos y mucho más a la medida de las necesidades de los territorios y de cada uno/a de nuestros/as estudiantes necesitamos articular lo individual con lo colectivo. Abandonemos la metáfora de la guerra y miremos el presente como una oportunidad para pensar aprendizajes potentes en los que la solidaridad y la comunidad sean nuestra ayuda y nuestra red de contención. Juntos/as somos más inteligentes. De eso no caben dudas.

Referencias bibliográficas

- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2020): "Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19". Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45938-universalizar-acceso-tecnologias-digitales-enfrentar-efectos-covid-19>
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2020): *La cruel pedagogía del virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2020b): "El coronavirus es un pedagogo cruel porque la única manera que tiene de enseñarnos es matando" [entrevista de Mar Pichel], en: BBC News Mundo. 2 de julio. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53219916>
- KLEIN, Naomi (2020): *Los años de reparación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO-Amsterdam: TNI Transnational Institute.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2020): "Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Informe Preliminar Encuesta a Hogares". Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>
- ŽIŽEK, Slavoj (2010): "A Permanent Economic Emergency", en: *New Left Review*, 64, pp. 85-95. Recuperado de: <https://newleftreview.org/issues/ii64/articles/slavoj-zizek-a-permanent-economic-emergency>
- UNICEF (2020): "Impacto del COVID-19 en los niños, niñas, adolescentes y sus familias en América Latina y el Caribe". Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-04/UNICEF-lacro-respuesta-covid-19.pdf>



Educación virtual, universidad y pandemia



Avatares de las miradas sobre el campo de la educación a distancia

Mariana Landau | Universidad de Buenos Aires

▶ Leer más

**Universidades y virtualidad:
reflexiones sobre desafíos presentes de cara al futuro**

Fabio Tarasow | FLACSO Argentina

▶ Leer más

Transformaciones nodales en la educación superior

Sandra Ziegler | FLACSO Argentina

▶ Leer más

Avatares de las miradas sobre el campo de la educación a distancia

Mariana Landau

Universidad de Buenos Aires

Educación a distancia - evolución - legitimidad

Palabras
Clave

Con el objetivo de abordar algunas dimensiones que hacen a la educación a distancia, voy a recurrir tanto a mi práctica docente como a la mirada de los/as estudiantes para, luego, intentar ampliar la perspectiva hacia otros ámbitos del campo educativo.

Si analizamos la evolución de la modalidad de educación a distancia, en línea y/o virtual¹ en la propuesta de enseñanza, es posible establecer tres momentos en el camino hacia su legitimación:

- ▶ Dudas sobre la calidad de las propuestas educativas que se llevan a cabo a distancia.
- ▶ Convivencia entre las dos modalidades (presencial/a distancia).
- ▶ Plena legitimidad de la virtualidad.

El primer momento podemos ubicarlo entre fines de la década de 1990 y principios de los años 2000. En aquel entonces, lo que primaba eran las dudas respecto a la calidad de las iniciativas de educación a distancia. Dudas que no solamente sostenían los/as estudiantes, sino que también estaban presentes en las normativas que regulaban la educación presencial y la educación a distancia.

Muy probablemente tal posicionamiento estuviera vinculado a los orígenes de esta modalidad, que surgió como una posibilidad de formación para el trabajo y los oficios. La

1. Aunque existen diferencias entre estos términos, en lo que sigue hablaremos siempre de *educación a distancia* para dar cuenta de un campo de saber e intervención.

educación a distancia acercaba saberes a una población que se encontraba distante geográficamente o que, por motivos laborales, no podía acudir a los centros de formación (ya fuera básica o universitaria).

En el caso de la educación universitaria, el primer hito ocurrió en 1969 cuando, en Gran Bretaña, se creó la Open University. En Argentina, la Universidad de Luján fue pionera en la educación a distancia desde los primeros años de la década de 1970. En nuestro país, la inclusión de esta modalidad en el nivel superior venía atada a los discursos de la educación permanente; al concepto de *aprendizaje durante toda la vida* presentado por la UNESCO en 1972; a los discursos democratizadores; al arribo a la universidad de nuevos sectores sociales como resultado de las políticas de acceso irrestricto implementadas durante distintos momentos de la intermitencia democrática; y al incremento sostenido de la matrícula del nivel medio desde décadas anteriores.

Sabemos hoy que los discursos relativos a la educación permanente y el aprendizaje durante toda la vida se han profundizado en consonancia con la expansión de las propuestas a distancia.

El segundo momento podríamos ubicarlo a mediados de la década del 2000, cuando, por diversos motivos institucionales, comienzan a convivir ambas modalidades. Así, coexistía la oferta educativa presencial con la virtual y, a veces se daba, incluso, la posibilidad de elegir entre una u otra modalidad dentro de la misma oferta.

El tercer momento es el actual, cuando el Ministerio de Educación comienza a plantear la posibilidad de volver a la presencialidad plena en la educación superior. Cuando les pregunté a mis estudiantes qué modalidad preferían, la mayoría mencionó la educación a distancia. ¿Cómo podemos entender este fenómeno?, ¿cómo fue que la modalidad a distancia ganó legitimidad?

Dimensiones para comprender el problema

Una primera dimensión podría estar enfocada en los individuos. Desde esta perspectiva, la respuesta a nuestra pregunta sería que fueron los individuos quienes cambiaron su mirada sobre la modalidad de educación a distancia.

En el campo educativo, son de larga trayectoria los discursos centrados en el individuo. Por ejemplo, cuando se responsabiliza a cada estudiante por su fracaso escolar, o a los/as docentes por los resultados de aprendizaje de los/as alumnos/as, o cuando se pide a los/as docentes que sean el motor de cambio del sistema educativo. Aunque todavía persisten este tipo de discursos –sobre todo en ámbitos no académicos–, las teorías del aprendizaje contemporáneas dejan de pensar al individuo aislado. En cambio, se lo piensa en contexto, en su vínculo con las tecnologías y con los/as otros/as.

Otra dimensión podría estar centrada en las tecnologías. Está claro que entre fines de la década de 1990 y la actualidad se produjo una mejora significativa en las tecnologías disponibles. Por ejemplo, a diferencia de hace unos años, ahora contamos con plataformas de videoconferencia que nos ofrecen nuevas formas y posibilidades de interactuar en las clases. Además de este proceso de mejora y modernización, también es necesario mencionar el lugar social de las tecnologías. A este respecto, Roger Säljö (2010: 56) señala que:

... una de las principales consecuencias de por qué estas tecnologías son tan importantes es que afectan los modos en que la sociedad se construye y proporciona acceso a la memoria, es decir, al conjunto de conocimientos y experiencias que se espera que las personas conozcan y utilicen.

Este autor, además, advierte que las tecnologías afectan nuestras representaciones sobre lo que significa aprender. Esta idea nos permite complejizar los debates para salir de la mera discusión por el acceso y la conectividad y, en cambio, comenzar a pensar cuáles son las potencialidades que nos ofrecen las tecnologías en el campo educativo.

Una tercera dimensión –muy importante para comprender el proceso que estamos analizando– hace referencia al contexto. El escenario de pandemia nos atravesó de tal forma que entró en las aulas e impactó directamente en las formas de enseñanza. En este caso, y tal como señalan Loveless y Williamson (2017: 128), no entendemos el contexto como “las circunstancias que rodean nuestro comportamiento, representadas en círculos concéntricos alrededor de la actividad de la persona”, sino que resulta más útil entenderlo “como un tejido hecho de elementos y trayectorias, al tiempo que los aprendices se van desplazando entre ellos, orquestrando su uso de los medios digitales, herramientas y redes de personas de forma adecuada a sus necesidades e intereses” (Loveless y Williamson, 2017: 129). Considero que entender el contexto como un tejido que se entrama con el desarrollo de las actividades arroja luz sobre el proceso de legitimidad de la educación a distancia durante la pandemia.

Una cuarta dimensión que me gustaría retomar es la de la temporalidad. Decimos constantemente que estamos viviendo un tiempo de incertidumbre, de emergencia. Para los sistemas educativos –que están siempre mirando hacia el futuro– esto resulta complejo. Estamos en un presente continuo que la pandemia ha acentuado. Resulta muy difícil pensar qué va a pasar mañana. Muchos/as analistas aseguran que vamos a tener que convivir con este cambio permanente, con esta emergencia permanente y con esta incertidumbre. Pero, ¿queremos vivir en este presente continuo?, ¿cuál es el lugar del futuro?, ¿cuál es el lugar del pasado? Sobre el futuro podemos ficcionalizar, imaginar posibilidades y escenarios en un ejercicio necesario, útil y creativo. Pero, al mismo tiempo, necesitamos también repensar los pasados, en plural. Las narraciones y las interpretaciones del pasado tienen un rol clave en las suposiciones que podemos hacer sobre el futuro (Bendor, Eriksson y Pargman, 2021). Por ejemplo, de las investigaciones sobre el nivel superior en las que participé durante la pandemia, surge que, a partir de los primeros meses de aislamiento, se resignificaron conceptos y perspectivas para reorganizar las instituciones; y, aquellas que tenían un pasado de trabajo en equipo pudieron elaborar más rápidamente respuestas frente al contexto de pandemia.

Dado que ninguna actividad de futuro se lleva a cabo sobre una tabula rasa, las interpretaciones del pasado juegan un papel clave en la formación de suposiciones sobre el futuro. Los supuestos de un pasado singular empobrecerán los futuros generados en el ejercicio de las prácticas educativas.

Aquí, vuelvo al planteo del inicio: cómo conceptualizamos el pasado del campo de la educación a distancia. En este sentido, es necesario pensar si es sólo una lectura lineal sobre la modalidad o si en esta trayectoria (que va más allá del aumento en la cantidad de propues-

tas y ofertas) también incluimos las iniciativas que desde la educación popular han tendido a la democratización. Es decir, a las propuestas de tipo emancipatorio que han tenido un lugar clave en los debates del campo.

Para finalizar, me pregunto si acaso el regreso a la presencialidad en las aulas no será, en realidad, un cuarto momento de la educación en línea. En ese caso, resultaría difícil continuar denominándola educación “a distancia”. Si esto es así, cabe preguntarnos cómo se articularán la virtualidad y la presencia física y cómo se combinarán las distintas modalidades disponibles para el desarrollo de las prácticas de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- BENDOR, Roy; ERIKSSON, Elina y PARGMAN, Daniel (2021): “Looking backward to the future: On past-facing approaches to futuring”, en: *Futures*, 125, pp. 1-12.
- LOVELESS, Avril y WILLIAMSON, Ben (2017): *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.
- SÄLJÖ, Roger (2010): “Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning”, en: *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, pp. 53-64.

Universidades y virtualidad: reflexiones sobre desafíos presentes de cara al futuro

Fabio Tarasow
FLACSO Argentina

Virtualidad - presencialidad - educación superior

Palabras
Clave

En lo que sigue, propongo desarrollar tres ideas que considero relevantes en el escenario actual y que podemos denominar: *las falsas dicotomías y los revueltos; el efecto Mateo; y la redefinición de las asimetrías.*

Respecto a la primera, y tras dos años de pandemia, nos queda claro que entre presencialidad y virtualidad no hay dicotomía, sino gradaciones. Es decir, un continuo cuyos bordes son difusos. Sabemos lo que es una buena propuesta presencial y sabemos lo que sería una buena propuesta en línea. Eso es fácil de definir. El problema está en el medio. Allí encontramos experimentos, pruebas, buenas intenciones y fracasos estrepitosos.

En la zona gris que hay entre esos dos extremos es donde se producen los revueltos que tratan de combinar lo presencial con lo virtual o reproducir lo presencial desde lo virtual, forzando la sincronía. Hay, incluso, instituciones educativas que han recurrido a los llamados sistemas híbridos, que combinan la presencialidad y la virtualidad de manera simultánea. Así, el/la docente trabaja al mismo tiempo con dos grupos de estudiantes: uno en el aula y otro que “participa” de manera remota. Esto se traduce en una situación estresante para todos/as. El/la docente debe pensar, al mismo tiempo, en las actividades relevantes para el aula y para la virtualidad, e intentar que todos/as los/as estudiantes se integren al diálogo. Mientras tanto, quienes están en línea no escuchan las intervenciones de quienes están en el aula porque el micrófono apunta al/la docente; y, así, un sinnúmero de situaciones similares que atentan contra el desarrollo de la clase y de la propuesta.

Ahora bien, ¿por qué hablamos de *falsas dicotomías*? En cualquiera de las dos modalidades, lo importante es apuntar a la calidad de las propuestas. Ni las propuestas presenciales ni las virtuales pueden definirse como buenas o malas en sí mismas. Por eso necesitamos

comprender cuáles son las características que las constituyen como propuestas de calidad. Se trata de respetar, transmitir y construir esos espacios a partir de nuestros aprendizajes. Pero, sobre todo, lo que da sustento a cada propuesta proviene de los aportes de la pedagogía, las ciencias, la investigación y los datos. Existe una larga trayectoria de estudios e investigaciones en pedagogía que debemos retomar para aplicar a las propuestas en línea. Debemos terminar con la idea de que el uso de las tecnologías basta para definir una propuesta en línea. Todavía está muy extendida aquella creencia de que la tecnología es una solución, cuando, en realidad, muchas veces es el problema. No perdamos de vista que los diferentes actores que están detrás de la tecnología tienen su propia agenda que, muchas veces, es diferente a la agenda de la pedagogía. Es en ese sentido que sostengo que la construcción de los entornos en línea debe estar sustentada en un ideario pedagógico y no en lo que dice el representante de *software* que hace esa plataforma. De la misma manera, debemos preguntarnos qué tan relevantes continúan siendo las actuales teorías del aprendizaje para explicar y comprender el aprendizaje mediado y construido con tecnologías educativas. Creo que ahí tenemos todavía muchas preguntas por delante.

La segunda idea que vamos a desarrollar es el *efecto Mateo*. En el Nuevo Testamento, San Mateo dijo “se le dará más al que más tiene”. Cuando lo aplicamos a las tecnologías digitales, sabemos que quienes poseen determinado bagaje cultural son quienes más fácilmente logran apropiarse de esas tecnologías para aprender, estudiar y potenciarse. Por el contrario, quienes poseen un menor capital sociocultural para empoderarse de las tecnologías son los/as que quedan más relegados/as. Si pensamos en los/as estudiantes que accedieron a los estudios universitarios en estos últimos años, ¿cómo fue su proceso de empoderamiento de las herramientas digitales?, ¿cómo fue su formación como usuarios/as críticos/as digitales?, ¿qué han hecho las instituciones para facilitar estos procesos?, ¿tuvieron en cuenta las dificultades que pueden tener estos/as estudiantes recién salidos/as de los estudios secundarios? Ellos/as no sólo tuvieron que incorporarse y entender la vida universitaria, sino que además debieron hacerlo a través de tecnologías digitales.

En términos sociológicos diríamos que el capital digital genera mayor capital digital. Y entendemos por tal a la posibilidad de usar críticamente las tecnologías digitales. Es decir, un uso basado en el conocimiento, la lógica y las acciones racionales. Sin embargo, también sabemos que el uso de las tecnologías está atravesado por lo afectivo y, muchas veces, puede tener un alto componente de irracionalidad (lo que, por otra parte, nos permite comprender, por ejemplo, la proliferación de las noticias falsas y las teorías conspirativas). El *efecto Mateo*, entonces, nos invita a pensar qué podemos hacer para acortar las distancias entre quienes pueden más y quienes pueden menos con el uso de la tecnología. Se trataría de un tipo de brecha digital que va más allá del acceso para pensar las posibilidades que tienen o no las personas de empoderarse cognitivamente con las tecnologías.

Finalmente, la tercera idea es aquella de la redefinición de las asimetrías en las cátedras universitarias. La virtualidad forzada puso en primer plano las múltiples tareas y funciones que realizan los/as docentes universitarios/as en los espacios en línea. Es cada docente quien debe tomar todas y cada una de las decisiones en todos los niveles de funcionamiento: es quien construye el entorno en línea; quien orchestra todo lo que sucede

allí; quien genera y modera las actividades del día a día; quien decide qué pasa con los/as estudiantes, por dónde van, qué hacen. Y mientras todo esto sucede, sigue pendiente la discusión institucional acerca de cómo se consideran esos roles y funciones de los/as docentes en línea del nivel superior.

Transformaciones nodales en la educación superior

Sandra Ziegler
FLACSO Argentina

Escena áulica - temporalidad - cátedras - estudiantes - modalidad virtual

**Palabras
Clave**

El objetivo de mi intervención en esta mesa es plantear algunas líneas de reflexión respecto a las transformaciones que se han producido en el último año y medio en las prácticas de la educación superior. Como sabemos, el contexto actual, signado por la pandemia, nos ha forzado a cambiar y a desarrollar un sinnúmero de actividades y modos de trabajo que no eran los más frecuentes ni los más instalados. El movimiento más claro fue el pasaje de las clases presenciales a las clases virtuales. Este proceso –forzado en el inicio– nos da ahora la oportunidad de recuperar algunos puntos clave que podría ser interesante extender en el tiempo y darles continuidad en la educación superior.

Quisiera, entonces, enumerar algunas de las transformaciones nodales que se dieron en este tiempo. En primer lugar, una de las más importantes fue la transformación de la escena áulica. La experiencia de desarrollar clases sincrónicas y asincrónicas ha puesto en juego otras oportunidades y ha tensionado modos habituales de trabajo. En líneas generales, podemos decir que la educación superior tiene prácticas bastante ritualizadas y estereotipadas respecto a los modos de estructuración y a los formatos que se ponen en juego. Por ejemplo, la clase teórica, los prácticos, las instancias de lectura por fuera de la clase, etc. Tener que trasvasar a la virtualidad estas propuestas de enseñanza y aprendizaje puso en jaque la organización de la educación universitaria. Esto nos ha abierto la oportunidad de pensar qué es lo que se hace en el tiempo sincrónico, qué es lo que se hace en el tiempo asincrónico y cómo se potencian cada una de esas instancias. También nos encontramos con oportunidades, antes menos exploradas, de continuar la clase por otros medios. Muchas veces se discute, por ejemplo, acerca de las clases expandidas, posibilidad que, en muchos casos, fue ampliamente aprovechada en estas nuevas experiencias.

En segundo lugar, se ha producido una transformación en las temporalidades. Entre lo sincrónico y lo asincrónico hay distintos manejos de los tiempos, pero la transformación va mucho más allá. En la educación superior, los procesos de formación requieren inmersiones a mediano plazo y, por eso, no siempre es fácil trasladar las experiencias a otros soportes. Esta dificultad se profundizó, además, por la situación de emergencia y la necesidad de ofrecer soluciones y respuestas en lo inmediato. Aquí se nos presenta la oportunidad de reflexionar acerca de cuánto tiempo se necesita para desarrollar un proceso formativo y cuáles son los medios más efectivos para llevar adelante diferentes instancias de trabajo. En este sentido, encontramos que algunas experiencias podían trasladarse a los nuevos formatos –por ejemplo, una clase expositiva o las interacciones entre pares–, mientras que otras –como la socialización que transcurre en las aulas o aquellas propuestas que involucran prácticas– requieren necesariamente de la presencia y de un tiempo compartido de más largo alcance.

En tercer lugar, se produjo una redefinición de las asimetrías en las estructuras jerárquicas de las cátedras universitarias. En el nuevo escenario, el manejo de las tecnologías y los recursos digitales casi nunca estuvo en manos de quienes detentan las posiciones más altas en la jerarquía de los planteles de trabajo. Esto transformó los lugares de los diferentes actores, sus posiciones y los modos de pensar esos vínculos. Es decir, se produjeron algunos reordenamientos muy interesantes al interior de los equipos. Al mismo tiempo, también los/as estudiantes tuvieron un lugar bastante importante al momento de enseñar nuevas formas de acceso, de conexión y de aprendizaje con las tecnologías disponibles. Sobre este tema, recomiendo la lectura de un artículo muy interesante escrito por Fernando Peirone y su equipo (2020) en el que analizan las prácticas de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional de José C. Paz y la Universidad Nacional de San Martín. En el artículo, los/as autores/as indagan en cuáles fueron los recursos que emplearon para aprender los/as estudiantes ingresantes a las universidades. Aparece, por ejemplo, el uso de YouTube y de tutoriales como prácticas de aprendizaje de aquello que no termina de cerrar en las clases. También surge el aprendizaje entre pares y el rol de la comunidad –que se resignifica con las nuevas tecnologías– y cómo ambas modifican la transmisión de saberes en la educación superior. En el artículo se menciona también el lugar que tienen el error y la equivocación como prácticas que no siempre son admitidas en un modelo de educación superior que tiene otros modos de valoración, de convalidación, etc.

Por último, otro factor de transformación tiene que ver con la valoración que los/as estudiantes tienen ahora de esta modalidad de trabajo por las oportunidades que brinda. En este sentido, la situación de pandemia abrió una oportunidad para la democratización de la educación superior. Se multiplican los casos de quienes pudieron volver a estudiar o lograron combinar de mejor modo estudio y trabajo. Encuestas realizadas por distintos organismos e instituciones muestran que, en muchos casos, los/as estudiantes prefieren continuar sus estudios en modalidad híbrida o bimodal, puesto que allí encuentran oportunidades que la educación presencial no garantiza.

Hace veinte años, Jesús Martín Barbero (2003) nos hablaba de saberes diseminados, deslocalizados y destemporalizados. En los últimos meses hemos tenido, más que nunca, la oportunidad de experimentarlos en nuestras clases en la educación superior. Sin duda,

tendremos que retomar algunos de estos aprendizajes que nos deja la pandemia para poder desarrollar investigaciones, para entender el nuevo escenario y para proyectar el futuro de las universidades.

Referencias bibliográficas

- MARTÍN-BARBERO, Jesús (2003): "Saberes hoy: dimensiones, competencias y transversalidades", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, pp. 17-34.
- PEIRONE, Fernando et al. (2020): "Exploración de las estrategias de aprendizaje tecnosocial entre los y las jóvenes ingresantes a la educación superior. El caso UNIPE - UNPAZ - UNSAM", en: *Propuesta educativa*, 53 (29), pp. 9-24.



Seminarios

Los seminarios, desarrollados de forma simultánea y sincrónica, tuvieron como objetivo principal proponer dinámicas de participación activa para lograr una experiencia formativa distinta. Este apartado agrupa los registros de experiencia de los seminarios realizados en las VI Jornadas.





Experiencias en la virtualidad



Trazando claves para la enseñanza virtual. Dimensiones para planificar la enseñanza en entornos virtuales universitarios. ▶

Aixa Alcántara y Marcela Cannizzo | Universidad Pedagógica Nacional

▶ Leer más

¿Inmersos/as en un falso Aleph? La educación superior en la postpandemia ▶

Adriana Fontana, Paula Fernández y Paola Roldán | Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba

▶ Leer más

L2+←: mapeando identidades digitales a lo bárbaro ▶

Julio Alonso | Universidad de Buenos Aires
Colaboradores/as: Agustina Ramos, Emiliya Antonyuk,
Ian Werbin, Laila Massaldi y Tomas Huberman

▶ Leer más

Factores que determinan la calidad de la educación superior en línea ▶

Rafael Martínez Campoblanco | Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea

▶ Leer más

Trazando claves para la enseñanza virtual.

Dimensiones para planificar la enseñanza en entornos virtuales universitarios

Aixa Alcántara y Marcela Cannizzo
Universidad Pedagógica Nacional



Aula virtual - conceptualización - creación

**Palabras
Clave**

El taller estuvo dirigido a diferentes actores del campo de la educación de toda Latinoamérica y, especialmente, a quienes trabajan en entornos educativos en línea. Como objetivo del espacio nos propusimos que los/as participantes:

- ▶ Dimensionen los aspectos del diseño didáctico de una propuesta de enseñanza en entornos virtuales universitarios.
- ▶ Puedan pensar el aula virtual como estructura comunicacional y la complejidad de su entramado.
- ▶ Tengan herramientas para definir los alcances y posibilidades del acompañamiento masivo a las trayectorias educativas universitarias.

Producción del taller - seminario

En principio, para el armado de este seminario nos planteamos el desafío de desarrollar una propuesta que tuviese el formato de un taller sincrónico y que no respondiese a las características clásicas de una conferencia. Queríamos incentivar la participación y el intercambio en torno a las ideas y contenidos compartidos durante el encuentro y que, a su vez, esa participación nos permitiese construir una reflexión colectiva.

El eje articulador del taller fue la planificación y el diseño didáctico en entornos virtuales universitarios. En ese marco, en un primer momento, discutimos qué implica un entorno virtual universitario y cuáles son los distintos aspectos que se ponen en juego en este campo.

Luego, intentamos desandar determinados postulados estrechamente ligados a la educación virtual. El objetivo central era establecer las particularidades de lo que consideramos un entorno virtual educativo, y distinguir algunas dimensiones que hacen a este tipo de planificación y que son, a nuestro criterio, imprescindibles.

Durante el desarrollo del taller pusimos en común ciertas particularidades de las subjetividades que se juegan en los espacios de enseñanza y que se relacionan con el contexto propio de la virtualidad en cuanto escenario de encuentro y de desencuentro. Como primera actividad, compartimos cuatro videos sobre deportes de alto riesgo y les pedimos a los/as participantes del taller que contaran qué emociones y sentimientos les despertaban esas imágenes. La intención de esta actividad era poner en palabras qué emociones aparecen frente a lo sorpresivo, a lo inédito, a los obstáculos que pueden presentarse en el deporte, pero también durante el desarrollo de un proyecto de enseñanza en línea. Esta actividad nos permitió pensar cómo se configura nuestra subjetividad en una época atravesada por los medios digitales y cómo estos pueden o no imprimir determinada lógica en las propuestas de enseñanza. El segundo momento de la actividad consistió en una catarsis colectiva en la que invitamos a los/as participantes a expresar (con los sonidos que desearan) lo que se vive en los procesos de enseñanza en entornos virtuales. Para ello, les propusimos abrir los micrófonos de sus dispositivos y que, juntos/as, construyeran una escena de ruido digital.

La intención de estos dos momentos de la actividad era recuperar las percepciones de los/as docentes respecto a la experiencia de diseñar la enseñanza en entornos virtuales, en especial, para aquellos/as que se habían visto en la necesidad de comenzar a trabajar en esta modalidad a partir del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio establecido en el marco de la pandemia por COVID-19. Para eso, intentamos poner en común las emociones que, durante todos estos meses, nos despertó el entorno virtual con sus particularidades y el esfuerzo que debimos hacer para sostener la comunicación y el acompañamiento en el contexto de enseñanza virtual. Esto nos permitió discutir algunos rasgos que toman hoy los medios digitales y que debemos desactivar en cuanto impactan negativamente en nuestros entornos educativos. Destacamos, por ejemplo, la necesidad de constatar permanente la propia presencia y la de nuestros/as estudiantes en el entorno. Señalamos también la importancia de evitar la construcción de espacios que giren en torno a la hipervisibilidad, la hipercomunicación y el hiperactivismo.

Promediando el taller, los/as invitamos a construir colectivamente una cartografía de imágenes. Para eso, debían compartir –en un mural colaborativo en línea– una imagen que consideraran representativa de un aula virtual. Esta actividad nos permitía dar cuenta de la variedad de miradas posibles acerca de qué es un aula virtual y cómo nos representamos el trabajo pedagógico en esos espacios virtuales.

Desarrollo del seminario - taller

Como mencionamos recién, el taller comenzó con un primer momento de contextualización y caracterización de las subjetividades que se ponen en juego en los entornos educativos virtuales. La primera actividad que propusimos consistió en visualizar videos con

desafíos de deportes extremos con la idea convocar las sensaciones que nos atraviesan cuando tomamos el desafío de enseñar en entornos virtuales y pensar algunos rasgos de la práctica de enseñanza en la virtualidad. Entre las distintas emociones y sensaciones que se pusieron en palabras durante la actividad rescatamos algunas como “vértigo”, “aceleración”, “riesgo”, “incertidumbre”, “animarse”, “aventura”, “desafío” y “torpeza”, que luego utilizamos en la segunda parte de la actividad para generar un momento de catarsis colectiva en el que pudieran expresar lo que se vive en los entornos educativos virtuales.

Respecto a la conceptualización de aula virtual, en el taller la consideramos como un escenario de posibilidad donde se materializa la forma en que pensamos el campo del conocimiento y el campo profesional que este articula. En este sentido, creemos que el entorno educativo está en constante construcción, es un eterno devenir. En este momento del taller, nos detuvimos en cinco postulados que se formulan en torno a estos espacios educativos. Primero, la idea del aula virtual como mero repositorio de materiales y, en vínculo con esto, la idea según la cual la calidad y la cantidad de material garantiza por sí sola el aprendizaje. En segundo lugar, mencionamos la sobreabundancia de estos materiales (información, bibliografía, estímulos gráficos) y la manera en que esto puede entorpecer la propuesta didáctica. El tercer postulado refería al riesgo de elegir herramientas digitales que no sean acordes a la propuesta de enseñanza/aprendizaje, y la necesidad de anticipar el diseño didáctico (establecer objetivos y competencias, delinear el contenido a enseñar, etc.) para poder así evaluar cuáles son las herramientas digitales más apropiadas en cada caso. En cuarto lugar, recurrimos a la pedagogía de la comunicación para cuestionar aquella idea de que en los entornos digitales la comunicación se da efectiva y naturalmente. Por último, nos enfocamos en la noción que toma al aula virtual como un espacio de invariancia y encorsetamiento.

Durante todo el desarrollo del taller quisimos dar cuenta de cómo la planificación y el diseño didáctico pueden espejarse en el entorno virtual de enseñanza/aprendizaje. Para ello, abordamos cuatro aristas o dimensiones que consideramos fundamentales para pensar el diseño de esos espacios.

1. Dimensión del contenido:

presentación y curaduría de contenidos y los tipos de materiales a utilizar, perfil del/de la estudiante, mediación de los materiales, producción de contenidos.

2. Dimensión de la comunicación y el acompañamiento:

Comunicación asincrónica:

- Planificación de canales de comunicación.
- Pedagogía de la comunicación.

Comunicación sincrónica:

- Sentidos didáctico pedagógicos del encuentro.
- Formas en que se entrama lo sincrónico y lo asincrónico en el marco de una propuesta integrada.

3. Dimensión de la propuesta de actividades:

Tipos de actividades que se proponen (comprensión, evaluación, etc.), tipos de interacción que promueven; combinación de modelos, modelo uno a uno construcción de aprendizaje colaborativo; el lugar de la devolución en los procesos de enseñanza aprendizaje; motivación; tipos de evaluaciones.

4. Dimensión del entorno virtual: Organización del espacio para el aprendizaje

- Campus virtuales. Entornos digitales diversos.
- Organización de los espacios para el aprendizaje.
- Navegación, formas ofrecidas para habitar el entorno virtual.
- Espacios de autonomía y acompañamiento.

Una vez trazado este recorrido, propusimos responder colectivamente (y mediante imágenes) la pregunta acerca de qué es un aula virtual. La actividad se desarrolló en un Padlet colaborativo en el que los/as participantes compartieron una diversidad de imágenes: algunas hacían alusión a espacios de trabajo domésticos; otras, a encuentros sincrónicos y asincrónicos; y hubo también imágenes que representaban el trabajo en grupo (Ver figura 1). La variedad de imágenes compartidas nos permitió hacer una primera lectura. Por un lado, señalamos que esas imágenes representaban, de un modo u otro, la construcción de la comunidad de aprendizaje; y, por otro lado, resaltamos la necesidad de pensar a nuestros/as estudiantes de forma situada y a nuestras propuestas de enseñanza desde un compromiso ético-político que haga lugar a este reconocimiento.

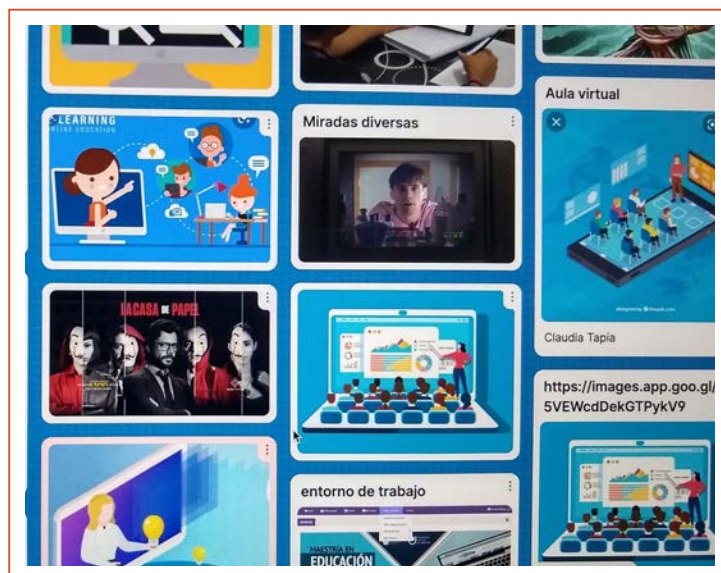


Figura 1. Parte de las participaciones en el mural colaborativo del taller.

En ese sentido, la actividad nos permitió reflexionar en torno a las singularidades de enseñar en el marco de un aula virtual y reconocer las operaciones que requiere abrir un espacio para que el aprendizaje, el diálogo y las reflexiones colectivas acontezcan. Esta es una apuesta y una propuesta que realiza el/la docente cuando da clases, es una bús-

queda a sostener a lo largo de los encuentros. Se trata de compartir y abrir la invitación a participar de un proyecto de conocimiento en forma colectiva, para el que es necesario un despliegue importante de herramientas y propuestas que se llevan adelante con distintos medios en un entorno comunicativo particular. Es decir, pensar que la clase constituye un tipo de conversación común en torno a un conocimiento que se desarrolla acorde a las posibilidades de los/as estudiantes. Por ello, es necesario tomar el desafío de abrir un espacio propicio para que se produzcan estos aprendizajes y donde cada integrante forme parte de esa conversación.

En definitiva, la intención central del encuentro fue invitarlos/as a desactivar el piloto automático de la enseñanza para que nuestras propuestas abran la posibilidad de diálogo y de producción conjunta de conocimiento. Los/as animamos a generar propuestas de enseñanza cuyo motor sea la creación y no la repetición, ya que creemos en la transmisión como saber vivo y no como burocracia intelectual.

¿Inmersos/as en un falso Aleph?

La educación superior en la postpandemia

Adriana Fontana, Paula Fernández y Paola Roldán

Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba



Decisión pedagógica - arquitectura digital - política educativa

Palabras
Clave

En este seminario nos propusimos analizar una experiencia institucional que se inició en el 2016 cuando el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP)¹ adoptó la modalidad combinada². Esto es, una oferta de formación que combina encuentros presenciales –en los Institutos de Formación Docente (IFD) de la provincia de Córdoba– con clases en aulas virtuales. Proponemos analizar este dispositivo de formación a partir del concepto de *entorno sociotécnico* (Dussel, 2020), según el cual los espacios, tiempos, artefactos y acciones pedagógicas se relacionan de un modo singular. De la misma manera, abordamos las tecnologías digitales en el proceso formativo dando atención a lo que ofrecen y a sus modos de actuar. Es decir, a los criterios de permisibilidad que toda técnica impone, sea digital o analógica. Finalmente, para analizar algunas tensiones que atraviesan la política, la pedagogía y la arquitectura de la educación superior en línea, nos apoyamos en la controvertida recomendación que Jorge Luis Borges le da a Carlos Argentino Daneri cuando le dice que se aleje “de la perniciosa metrópoli, que a nadie ¡créame, que a nadie! perdona” (Borges, 1949)³.

Sobre el desarrollo del seminario

Dentro del abanico de problemas que aquejan a la educación superior en la postpandemia, en este encuentro elegimos hacer referencia a uno que es necesario abordar a pesar de

1 El Instituto Superior de Estudios Pedagógicos fue creado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el marco de la Dirección General de Educación Superior mediante el Decreto 369/16.


2 Desde el 2016 el Instituto denomina la modalidad de cursado como “Combinada”.

3 El *Aleph* es uno de los libros de cuentos más representativos del escritor argentino Jorge Luis Borges. Publicado por primera vez en 1949, fue reeditado por el autor en 1974 y difundido por diversas editoriales.

lo complejo que resulta enunciarlo. La pregunta que mejor podría definirlo sería: ¿la educación superior avanza hacia el formato digital? Si bien esta posibilidad se discute desde hace varios años, fue la pandemia por COVID-19 y el consecuente Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) lo que impuso la enseñanza remota en las instituciones educativas de todos los niveles. ¿De qué manera impacta este cambio de escenario en la formación docente?, ¿cuál es el alcance de ese viraje a la modalidad virtual?

En el cuento de Borges (1949), Carlos Argentino Daneri descubre, en el sótano de su casa, un mundo al que decide llamar el Aleph: uno de los puntos del espacio que contiene todos los puntos: un punto que contiene el mundo. Con esto, no solamente atrapa la curiosidad de Borges –y la de todos/as nosotros/as–, sino que también despierta sus sospechas: el narrador-autor encuentra buenos motivos para sospechar de la falsedad del Aleph. ¿Acaso Borges ya imaginaba el ultramundo que luego describió Baricco?:

Vi el populoso mar, vi el alba y la tarde, vi las muchedumbres de América, vi una plateada telaraña en el centro de una negra pirámide, vi un laberinto roto (era Londres), vi interminables ojos inmediatos escrutándose en mí como en un espejo, vi todos los espejos del planeta y ninguno me reflejó, vi en un traspasado de la calle Soler las mismas baldosas que hace treinta años vi en el zaguán de una casa en Fray Bentos, vi racimos, nieve, tabaco, vetas de metal, vapor de agua, vi convexos desiertos ecuatoriales y cada uno de sus granos de arena, vi en Inverness a una mujer que no olvidaré, vi la violenta cabellera, (...) vi el Aleph, desde todos los puntos, vi en el Aleph la tierra, y en la tierra otra vez el Aleph y en el Aleph la tierra, vi mi cara y mis vísceras, vi tu cara, y sentí vértigo y lloré, porque mis ojos habían visto ese objeto secreto y conjetural, cuyo nombre usurpan los hombres, pero que ningún hombre ha mirado: el inconcebible universo (Borges, 1949 *apud*. Baricco, 2019: 35).

A mediados de 2021 comenzó a circular el “Manifiesto Virtualista Radical” , del movimiento homónimo. Un documento que, entre otras cosas, presenta el argumento de la inclusión. Como Borges en *El Aleph*, nosotras también sospechamos del precipitado pasaje a la virtualidad de la educación superior y queremos poner en común algunas preguntas, dudas e inquietudes que nos genera este nuevo escenario.

Sabemos que en la educación superior el debate por la inclusión está abierto desde hace tiempo. Sin embargo, hoy se resignifica. ¿Podemos hablar de inclusión y democratización sólo porque la virtualidad permite que las personas ahorren dinero en traslados o mudanzas para poder estudiar? Desde ya, no es un asunto menor, pero ¿alcanza con eso?, ¿qué se gana y que se pierde al dar clases sólo en aulas virtuales?, ¿cuáles son las diferencias entre “dar clases” en un aula virtual y hacerlo en las aulas “físicas” de una universidad o de un profesorado?, ¿sabemos algo acerca de los procesos de estudio, de enseñanza y de aprendizaje en la virtualidad?, ¿cómo se resignifica la presencialidad?, ¿qué aporta al proceso de transmisión el análisis del dispositivo sociotécnico en el que se desarrolla todo proceso de formación? Desde nuestra perspectiva, no podemos abandonar el debate pedagógico que atraviesa actualmente a las políticas de la educación superior en un contexto signado por las tecnologías digitales que, como medios y recursos, son ya ineludibles.

Organizamos, entonces, esta presentación alrededor de las preguntas que compartimos antes y en función de tres dimensiones de análisis: las decisiones pedagógicas que sostienen una propuesta; la materialidad que estas asumen paradójicamente en la arquitectura digital del entorno virtual; y las definiciones de la política en las que se han sostenido en esta etapa. Las tres dimensiones funcionan entrelazadas, por eso, son difíciles de separar y de distinguir. Sin embargo, requieren de acciones específicas bien diferenciadas para garantizar el cuidado de cada una de las propuestas formativas. Pensar pedagógicamente una propuesta supone considerar las acciones políticas sobre las que la formación docente se enuncia, se presenta y se propone. A su vez, supone diseñar de modo consistente –en términos teóricos y prácticos– la arquitectura en la que se navega, en la que se expresan, también, desarrollos disciplinares y didácticos. ¿Cuáles son esos desarrollos?, ¿cómo “entran”? ¿qué lugar tiene en ese entorno de navegación?, ¿qué criterios de permisibilidad admiten y cuáles no?

Para realizar ese análisis en lo que dura este encuentro, nos centraremos en una propuesta de formación desarrollada en el 2020⁴: la actualización académica “Enseñar con herramientas digitales”. Se trata de una propuesta de formación que se extiende durante un año calendario y se inscribe en el marco del Programa de Educación y Medios Digitales del ISEP. Si bien el programa se había iniciado con anterioridad al 2020, es posible decir que fue especialmente pensado, diseñado e implementado al calor del escenario de excepcionalidad que presentó la pandemia. En el ISEP ya veníamos reflexionando en torno a los medios digitales –qué hacer y cómo usarlos en contextos educativos–, sin embargo, la pandemia profundizó las preguntas sobre los nuevos escenarios de enseñanza que comenzaban a imponerse. A partir de estas circunstancias, la educación superior (al igual que los otros niveles), debió desarrollarse completamente en entornos virtuales.

Uno de los módulos del plan de estudio de la Actualización es el “Laboratorio de curaduría de materiales digitales”, que propone un recorrido inmersivo, exploratorio y profundamente experiencial. Elegimos comentar este módulo puesto que en su diseño y montaje pueden verse materializadas la pedagogía, la política y la arquitectura digital sobre la que se configura la propuesta. El entorno sociotécnico se materializa, de alguna manera, en la interfaz de este espacio virtual. Las imágenes que siguen funcionan como ejemplo de algunas de estas cuestiones que más arriba señalamos, dignas de someter a análisis:

4. La carrera inició en octubre de 2020 con el módulo introductorio y a finales de 2021 ya había tenido los/as primeros/as egresados/as.

"La arquitectura, el diseño, la forma de un dispositivo sociotécnico"



"La arquitectura, el diseño, la forma de un dispositivo sociotécnico"



¿Sobré qué decisiones pedagógicas, didácticas, técnicas y políticas se construye la propuesta? Podemos aquí mencionar algunas de las más urgentes:

Sobre el saber que se transmite. El saber que propone la formación docente en ISEP está siempre atento a la preocupación por las prácticas, entendida como el hacer-reflexivo y cotidiano que desafía a quien enseña (en cualquiera de los niveles educativos). Esta preocupación implica pensar qué se va a enseñar, pero también, de qué manera se hará. Esta preocupación histórica del oficio docente se ha resignificado al calor de los nuevos escenarios. La propuesta que aquí analizamos ofrece alternativas diferentes de navegación y conceptualización, entendiendo que este saber es complejo, múltiple y heterogéneo. Por eso, se organiza en tres casos, que

pueden navegarse según los interrogantes de cada cursante: ¿cuáles son las discusiones conceptuales del campo disciplinar?, ¿cómo disponerlas a los/as colegas cursantes?, ¿desde qué lugares se pueden articular miradas complementarias?

Sobre las formas, una categoría estética que puede ser considerada política. En distintos trabajos, Jacques Rancière afirma que la estética –que se vincula con la belleza– puede también expresar una política, según las posiciones de los cuerpos, de las cosas, de los artefactos; según las relaciones que admiten. En este sentido, observamos aquello que logra expresarse en el diseño de las aulas, de las clases. Entonces ¿qué vemos y qué podemos cuando navegamos por las aulas virtuales?

Sobre el oficio docente y los haceres en el aula. Como planteamos antes, la intervención docente y la particular especificidad que supone la enseñanza exigen que el dispositivo dé cuenta de los conceptos centrales vinculados al oficio docente. Por ello, se desarrolla en una clase –y se expresa en el dispositivo técnico– una concepción que reconoce el trabajo de enseñar como un hacer artesanal, que no excluye la técnica ni la tecnología, sino que reflexiona sobre ellas y las pone al servicio de la intencionalidad pedagógica (Fontana, 2020). La propuesta aquí referida presenta estas cuestiones y los modos en que nos interpelan, poniendo en situación a los personajes en cada caso. La propuesta incluye relatos de personajes que fueron cuidadosamente guionados, pensados y revisados para que habilitaran la oportunidad de dar estas discusiones pedagógicas ancladas en diferentes experiencias.

A modo de final abierto, planteamos algunas preguntas acerca de los saberes que ponderamos en la formación docente: ¿qué desafíos nos depara este tiempo?, ¿qué sucede con el adentro y el afuera del Aleph, con ese punto que parece contenerlo todo? En la construcción de respuestas, nos ayudan las palabras de Anne Barrère (2002), quien sostiene que el aula debe tener puertas entornadas, entreabiertas, de modo tal que pueda generarse intimidad y confianza sin ceder a lo familiar y construir lo público y lo común. Porque “el mundo, si es mundo, tiene el poder de agrupar, relacionar y separar; acerca pero también distancia, y así evita que nos caigamos unos sobre los otros” (Arendt, 1958/1996 *apud*. Dussel, 2021: 62).

Referencias bibliográficas

- BARRÈRE, Anne (2002): *Les enseignants au travail*. Paris: L'Harmattan.
- BARICCO, Alessandro (2019): *The Game*. Barcelona: Anagrama.
- BORGES, Jorge Luis (1949): *El Aleph*. Buenos Aires: Losada.
- DUSSEL, Inés (2021): *Una mirada sobre el mundo*. Buenos Aires: [en prensa].
- FONTANA, Adriana (2021): “Dar clase, una cuestión de oficio”, en: Módulo “Nuevos escenarios para dar la clase”. Actualización Académica Enseñar con Herramientas digitales. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

L2+←: mapeando identidades digitales a lo bárbaro

Julio Alonso

Universidad de Buenos Aires

Colaboradores/as: Agustina Ramos, Emiliya Antonyuk, Ian Werbin, Laila Massaldi y Tomas Huberman.



Consumos culturales - consumos digitales - estudiantes - herramientas

Palabras
Clave

La propuesta de este seminario fue crear juntos un mapa que nos permitiera identificar qué prácticas de nuestros estudiantes conforman sus identidades. Buscamos llevarnos preguntas, ideas y nuevas formas de trabajar con ellos en nuestras aulas virtuales, presenciales o mixtas.

Objetivos

► Generales:

Indagar en el concepto identidades digitales, su relación con los estudiantes y los posibles vínculos que se pueden establecer en el espacio áulico / virtual.

Reflexionar acerca de los consumos digitales (propios y ajenos) generando y reconociendo puentes intergeneracionales con las *identidades digitales* de los jóvenes.

► Específicos:

Desarrollar un mapa que nos permita identificar prácticas culturales de los jóvenes.

Identificar cómo son llevadas a cabo estas prácticas, teniendo en cuenta los distintos tipos de lenguaje, el tiempo que les dedican y los efectos en sus subjetividades y en la salud mental.

Reconocer los límites y las potencialidades del uso de consumos culturales en el aula, como *Objetos Culturales Vagamente Identificados (OCVI)* y objetos didácticos.



¿Cómo preparar los elementos y las herramientas necesarias para un mapeo?

A la hora de planificar el seminario, decidimos enfocarnos en uno de los aspectos que consideramos fundamentales al momento de pensar la educación, y es de qué forma se reconocen e interpelan las identidades de los estudiantes en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Partimos de un posicionamiento social y político compartido que consiste en la firme convicción de que un proceso educativo, para ser significativo, no puede tomar a los estudiantes como tábulas rasas, sino que debe construir puentes con ellos y sus experiencias, intereses, deseos y contextos específicos. Es decir, adherimos a la idea que propone el filósofo Michel Serres en la apertura de su libro *Pulgarcita* (2013: s/p) según la cual “antes de enseñar algo a alguien es necesario, al menos, conocerlo”. Sin embargo, dado que la duración de este seminario era de sólo una hora, elegimos una definición más concreta del concepto de identidad, a la que entendemos como la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales de nuestro entorno, del grupo al que pertenecemos o de nuestra sociedad (Giménez, 2003). Además, tomando en cuenta el contexto de pandemia, elegimos enfocarnos en una dimensión particular de las identidades de los estudiantes: las identidades digitales, de vital importancia en la vida cotidiana de adolescentes y jóvenes.

Para pensar este concepto también fue fundamental retomar los aportes de Serres (2013) cuando plantea que las nuevas generaciones viven una vida completamente distinta a la de las generaciones anteriores y que, debido a su profunda inmersión en las tecnologías de la información y las comunicaciones, los jóvenes tienen otras formas de conocer y percibir el mundo. En ese sentido, el título del seminario funciona como un guiño: “L2 +←” es un movimiento en la consola de Sony PlayStation que se utiliza para celebrar victorias en los videojuegos. Un gesto que utilizó, por ejemplo, el tenista ruso Daniil Medvedev para festejar su triunfo en el US Open 2021 🏆: “No celebrar, como lo hago generalmente, iba a ser demasiado aburrido. Entonces elegí la celebración del pez muerto, como hago muchas veces al jugar FIFA en la Play”, explicó el deportista, y agregó: “Sólo las leyendas entenderán que lo que hice al final del partido fue L2 + izquierda”. El caso sirve de ejemplo para entender el planteo de Serres (2013) acerca de que ya no hay lenguajes compartidos entre las diferentes generaciones.

Bajo este norte, consideramos que la contribución de este seminario podría brindar herramientas para relevar e identificar cuáles son los consumos culturales de un grupo específico de estudiantes. Sin este paso previo sería imposible pensar actividades y lógicas que les incluyan en el proceso educativo. De aquí surge la idea de mapear los consumos culturales de los estudiantes. Es decir, relevarlos, visibilizarlos y vincularlos (Baricco, 2019). Ahora bien, ¿por qué generar una geografía de los consumos y no una historia de cada uno de ellos? Porque la geografía nos otorga la posibilidad de caracterizar a cada grupo de estudiantes por separado, de tener una foto panorámica del conjunto. Es decir, no pusimos el foco en detallar el consumo de manera aislada u objetivamente, sino en tomar el consumo desde su ubicación, valor e importancia dentro del cada grupo de estudiantes, apelando a la subjetividad de cada uno de ellos: observar el centro y la periferia (qué consumo prevalece, cuál es más satelital), observar su temporalidad (qué tan actuales son para ellos) y, finalmente, observar el tipo de consumo que desarrollan, qué tipo de vínculo mantienen (culposos, fan, no lo conocen, etc.). El carácter

colaborativo de las herramientas de mapeo seleccionadas permite ponerlas en práctica únicamente con los estudiantes presentes. Así, el resultado es muy específico y contextual; surgen mapas distintos en cada aula, en cada país. En suma, nos interesa el consumo cultural como parte de las identidades digitales de nuestros estudiantes.

En cuanto a la selección de herramientas para llevar adelante estos mapeos, nos pareció interesante que fueran incorporadas dentro de dinámicas virtuales, dado el contexto de pandemia. Las tres herramientas elegidas fueron Mentimeter , un Padlet  organizado en columnas, y otro en formato de lienzo que permite conexiones con los posteos. La idea fue que los docentes participaran en las dinámicas tomando el rol que luego podrían proponer a los estudiantes en sus clases. De esta manera, los docentes podrían reflexionar acerca de sus propios consumos culturales como otra forma posible de agudizar la mirada para generar y reconocer puntos de contacto y puentes intergeneracionales.

Mapeando identidades digitales

El concepto de *inclusión digital genuina* (Maggio, 2005) nos sirve como propuesta complementaria para la construcción de puentes intergeneracionales. Según Maggio (2005), así como las TIC nos atraviesan en el cotidiano, también deberían hacerlo en la educación, donde no pueden ser ya un mero apoyo. Para esta autora, las personas genuinamente incluidas en el mundo digital son aquellas que pueden asumir una postura crítica respecto de las TIC y dominar las herramientas esenciales para desenvolverse en ese mundo digital. Por eso, Maggio señala la importancia de que los docentes permitan que sus estudiantes desarrollen competencias digitales y piensen en digital. Es decir, que no sólo sepan cómo usar una app, sino que también sepan cómo esa app puede ayudarles a construir conocimiento o servirles para expresar una idea.


También nos apoyamos en el concepto de *ecología de los medios*, de Carlos Scolari (2015), como recurso retórico para interpretar los nuevos fenómenos. Este concepto puede encontrarse ya en la década de 1960 en los trabajos de Marshall McLuhan y Neil Postman. Según estos autores, hay dos dimensiones para poder interpretar a los medios: como ambiente (cuando las tecnologías afectan a los sujetos que utilizan los medios de comunicación) y como especie (a este respecto, McLuhan (1996) sostiene que los medios siempre interactúan entre sí; no se puede concebir un medio por sí solo, sino exclusivamente en la interacción con otros medios).

La ecología no se enfoca en ningún medio en particular, sino que es una teoría transmedia y está constantemente evolucionando. Un ejemplo de esto es el desplazamiento de la alfabetización clásica y la alfabetización digital hacia un nuevo tipo: la alfabetización transmediática, donde los jóvenes aprenden a través de sus consumos y sus producciones. Son entes productores, es decir, personas potencialmente capaces de generar y compartir contenidos al mismo tiempo que pueden incorporar ese conocimiento.

En relación con la alfabetización transmedia y la necesidad de tejer puentes culturales con las nuevas generaciones, tomamos el concepto de *Objetos Culturales Vagamente Identifi-*



cados (OCVI) –elaborado por Jorge Carrión (2019)– como ejemplo de los nuevos consumos culturales. Según este autor, los OCVI forman un nuevo canon cultural en una época donde están borrosos los límites entre la “alta cultura” y una historia de Instagram. Si bien esos objetos no son reconocidos como parte del canon cultural de nuestra época, representan mejor que otros productos nuestra manera de mezclar géneros y contar historias desde plataformas distintas. Pertenecen al ecosistema del siglo XXI y atentan contra los límites entre arte y comunicación. Las características que tienen en común los OCVI son: su tendencia a la viralidad; que son cosmopolitas; que usan las diferentes herramientas tecnológicas que existen (mezclan distintos lenguajes narrativos y artísticos); y que tienen nuevos mecanismos de legitimación, como los *likes*, los comentarios, los seguidores y, a veces, hasta premios especializados.

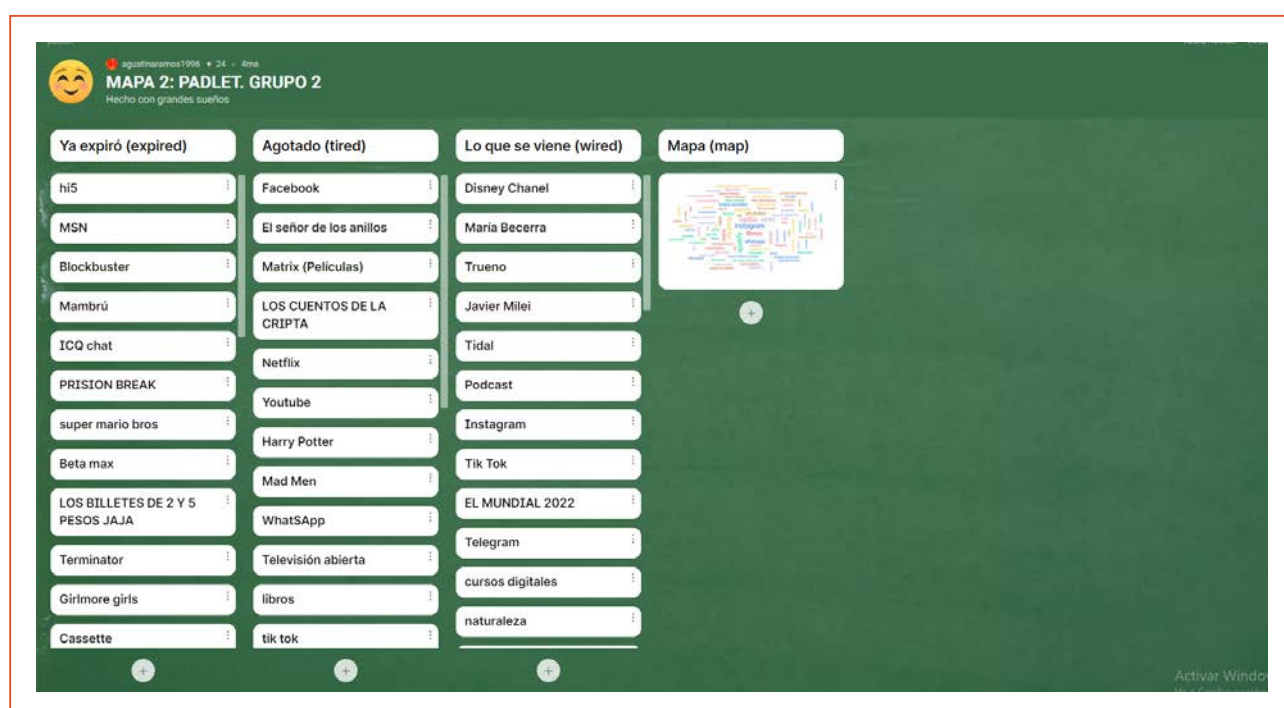
Para pensar de qué forma podemos lograr una conexión con las nuevas generaciones retomamos la pregunta de Alessandro Baricco (2019: 18): “¿cómo orientarnos en mapas que todavía no existen?” Y agregamos: ¿cómo orientarnos en consumos que no son parte de nuestra generación?, ¿cómo conectar con estudiantes que son de una generación distinta? Si una brújula nos permite orientarnos en mapas que todavía no existen, un GPS sólo nos permite orientarnos si el mapa ya está construido y sus coordenadas, fijadas. Pero, entonces, ¿cuál es nuestro norte? Lo que proponemos es hacer el proceso inverso: comenzar mapeando y de esa forma empezar a descubrir cuál es nuestra brújula y hacia dónde está apuntando.

Una vez explicados los conceptos y la razón por la cual habíamos decidido centrar el seminario en la tarea de mapeo, convocamos a los participantes a desarrollar la primera actividad guiada por los colaboradores y supervisada por Julio Alberto Alonso. La tarea consistió en ingresar a la plataforma Mentimeter y escribir, en los casilleros disponibles, “5 consumos que te gusten y que sean actuales” . A medida que los participantes cargaban sus respuestas, la propia plataforma fue generando de manera automática una “nube” de palabras que ubicó las más nombradas en el centro (y con una tipografía más grande), y el resto en la periferia (y en un tamaño menor), como puede verse en el Mapa 1.





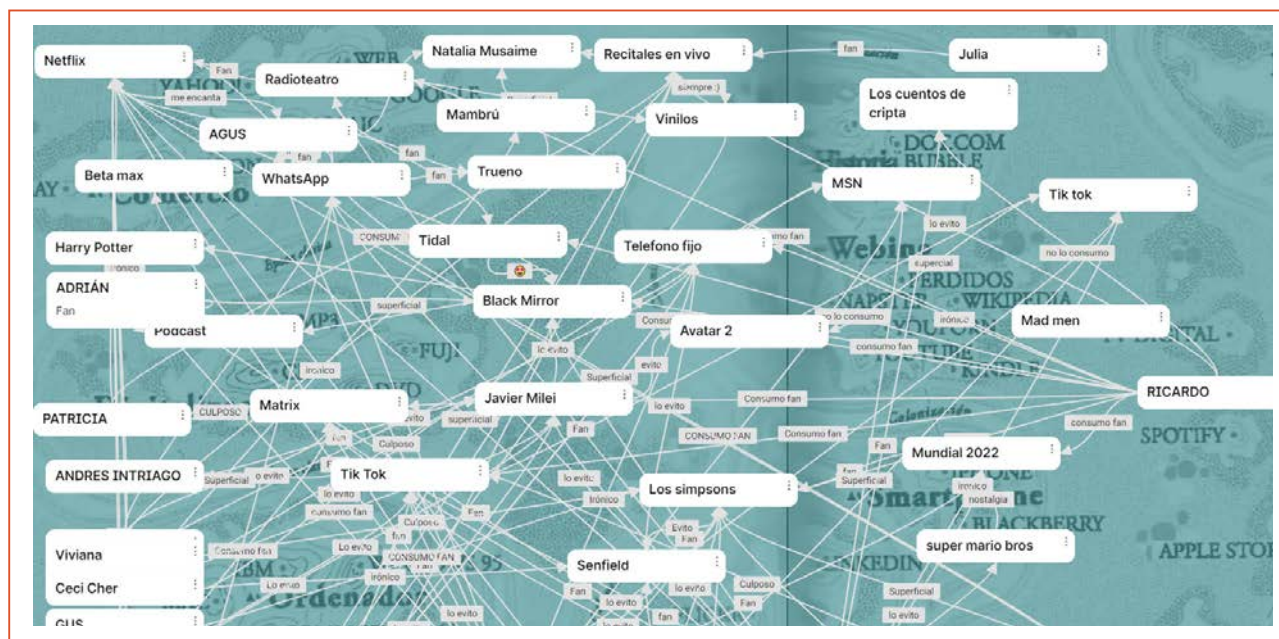
Mapa 1. Captura de pantalla del primer mapeo: una nube de palabras realizada con la herramienta Mentimeter.

A partir de esa nube de palabras, realizamos la segunda actividad en la plataforma educativa Padlet. Para ello, dividimos a los participantes en dos aulas virtuales (*Breakout Rooms*), en las que los colaboradores del seminario explicaron la actividad y respondieron las dudas que fueron surgiendo. En esta oportunidad, los participantes recibieron por el chat de la plataforma Zoom un enlace que redirigía a un Padlet armado previamente (Grupo 1  y Grupo 2 ). Una vez allí, debían tomar las palabras que habían surgido en la nube y decidir, de manera colaborativa, en qué columnas colocarlas, según las consideraran *expired* (consumo expirado), *tired* (consumo en su etapa de agotamiento) o *wired* (el consumo que se viene). Esta actividad tenía el objetivo de poner en común la dimensión temporal de los consumos y qué puentes intergeneracionales podíamos identificar en ellos (ver Mapa 2).



Mapa 2. Captura de pantalla del segundo mapeo: un Padlet en el que se organizaban los consumos según su dimensión temporal.

La tercera actividad también se realizó en Padlet, pero esta vez a partir del desarrollo en línea de un mapa elaborado de forma conjunta entre los participantes. Para ello, elegimos como imagen representativa el mapa que Alessandro Baricco presenta en el libro *The Game*, y lo colocamos de fondo en la plataforma (Grupo 1  y Grupo 2 ). A partir de distintas etiquetas que les propusimos, los participantes debieron identificar y registrar de qué manera se relacionaban con los consumos que habían surgido en la nube de palabras (consumo “superficial”, “fan”, “culposos” o aquel que evitan) y tenían la posibilidad de agregar otras que les representaran (ver Mapa 3).



Mapa 3. Captura de pantalla del tercer mapeo: un Padlet en formato lienzo en el que se establecían vínculos según el tipo de consumo.

Finalmente, volvimos a un aula en común para conversar sobre cómo habían vivido cada experiencia y qué pensamientos, sugerencias o comentarios les había despertado. En esta oportunidad hubo una alta participación. En líneas generales, los concurrentes destacaron el uso de las plataformas de forma educativa, la interacción y colaboración que permitió cada propuesta, y la posibilidad –para quienes se desempeñan como docentes– de trasladar a sus aulas los debates, las herramientas y los conocimientos adquiridos.

¿Qué sucedió una vez que mapeamos?

En primer lugar, debido al tiempo reducido con el que contábamos para llevar a cabo el taller, debimos descartar algunos contenidos que formaban parte de los objetivos específicos planteados durante el diseño del seminario. Por ejemplo, dejamos de lado algunas temáticas vinculadas a cómo reconocer los límites y las potencialidades del uso de consumos culturales como objetos didácticos. También decidimos no poner el foco en problematizar las prácticas culturales digitales en cuanto al tipo de código utilizado, los efectos en la salud mental, etcétera. Por último, nos hubiese gustado profundizar en las identidades digitales de los estudiantes, ya no para conocer sus consumos culturales, sino para identificar con qué formatos (visuales, sonoros; extensos, cortos) se sentían más cómodos.

En segundo lugar, la cantidad de participantes en el taller también resultaba un factor clave. Las dinámicas que teníamos preparadas –y que describimos hace un momento– generaban un gran volumen de información que debíamos trabajar en un rango máximo de 60 minutos. Fue por eso que decidimos dividir a los estudiantes en dos salas de grupo creadas

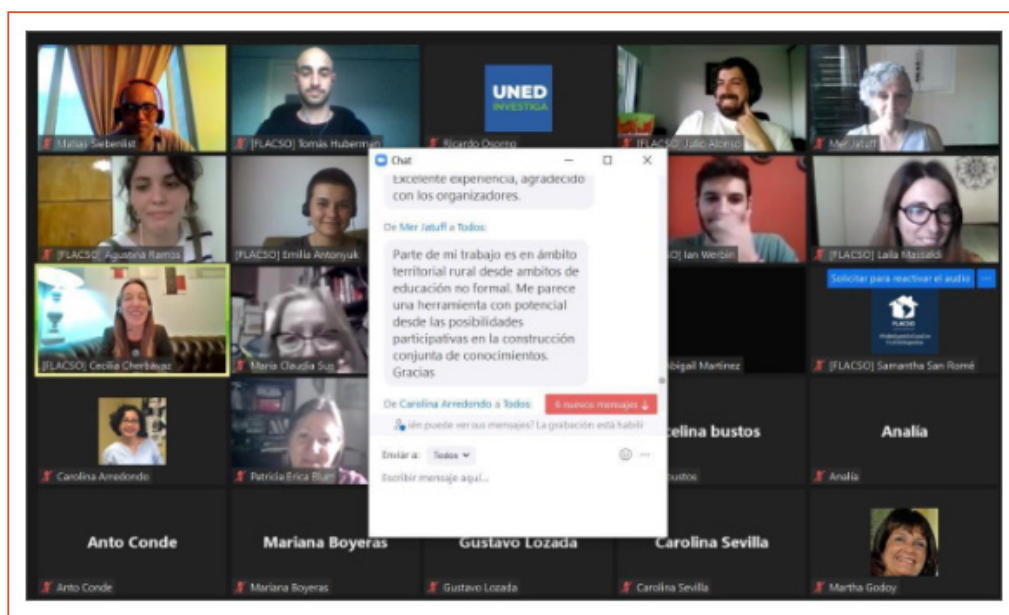
en la plataforma Zoom. Esto nos permitió dar mayor fluidez a las actividades y un acompañamiento más personalizado a les participantes.

En tercer lugar, durante la actividad en Mentimeter –que, como vimos, se desarrolló con todo el grupo en una misma sala de Zoom– ocurrió algo que no habíamos previsto al diseñar el seminario: los consumos culturales que les participantes ingresaron en el Mentimeter no fueron específicos (una determinaba banda de música, una serie o una película puntual), sino que se referían a formatos o plataformas de consumo, como Instagram, Netflix y YouTube (ver Mapa 1). Esto implicó desarrollar las actividades siguientes dando atención a esta manifestación, para poder aprovecharla.

Respecto a las actividades siguientes, que se desarrollaron en dos salas de grupo, consideramos que se generó una interacción fluida entre les participantes y que la mayoría participó activamente en las consignas planteadas. De hecho, durante la tercera actividad, en las tarjetas del Padlet aparecían comentarios del tipo “Muy bueno” o “Esto es genial”, lo que da cuenta de cierto *feedback* por parte de les estudiantes.

Tras completar las consignas cerramos las salas de grupo de Zoom y regresamos a la sala principal, donde el intercambio con les asistentes continuó a modo de conclusión y reflexión. Allí, la mayoría de les presentes compartió sus sensaciones sobre el desarrollo del taller. Por un lado, algunos comentaron que al principio les había costado familiarizarse con el Mentimeter y el Padlet, pero que aun así encontraban que las actividades eran “muy prácticas” e “innovadoras”. Verónica, por ejemplo, expresó: “Me encantó aprender estas nuevas herramientas. Primero me costó entender, pero una vez que le agarré la mano hice varias veces la actividad. Me emocioné”. Y, en ese mismo sentido, Paula opinó: “Fue una linda actividad, aunque terminé mareada jaja”.

Por otro lado, muchos participantes destacaron el trabajo colaborativo de los ejercicios. Así lo expresó Mer en su devolución del taller: “Parte de mi trabajo es en territorio rural desde ámbitos de educación no formal. Me parece una herramienta con potencial desde las posibilidades participativas en la construcción conjunta de conocimientos”.



Finalmente, otro aspecto que destacaron los participantes fue el deseo de aplicar estas herramientas con sus estudiantes. En ese aspecto, Alejandro opinó: “Muy buena la actividad desarrollada para trabajar en las escuelas”. Natalia, por su parte, dijo: “Suma para realizar actividades con mis estudiantes, ¡muy lindo todo!”. Y María Claudia expresó: “Muy buenas las actividades. Una estrategia que da cuenta, en forma rápida, de lo que piensan y hacen los integrantes de un grupo. Sería posible utilizarlo para hacer lluvia de ideas al comienzo de un tema. Felicitaciones”.

Referencias bibliográficas

- BARICCO, Alessandro (2019): *The Game*. Barcelona: Anagrama.
- CARRIÓN, Jorge (2019): “Un nuevo canon cultural en diez objetos”, en: *The New York Times*, 19 de diciembre. Recuperado de: <https://www.nytimes.com/es/2019/12/01/espanol/opinion/un-nuevo-canon-cultural-en-diez-objetos.html>
- GIMÉNEZ, Gilberto (2003): “La cultura como identidad y la identidad como cultura”. Instituto de Investigaciones sociales de la UNAM. Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- MAGGIO, Mariana (2005): “Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro”, en: Litwin E. (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 35-69). Buenos Aires: Amorrortu.
- MCLUHAN, Marshall (1996): *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Buenos Aires: Paidós.
- SCOLARI, Carlos (ed.) (2015): *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- SERRES, Michel (2013): *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer....* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Factores que determinan la calidad de la educación superior en línea

Rafael Martínez Campoblanco



Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea

Plataformas - LMS - analíticas

Palabras
Clave

Durante el aislamiento social obligatorio impuesto por la pandemia por COVID-19, la modalidad de educación a distancia fue ganando protagonismo hasta convertirse en una de las alternativas más adaptables a la realidad de los/as estudiantes. Hasta ese momento, sin embargo, esta modalidad era desconocida para muchos/as e inefectiva para otros/as. La propuesta de este encuentro consiste, entonces, en retomar las dudas e inquietudes que genera la educación en línea y poner el foco en sus beneficios, que podemos resumir en tres factores fundamentales:

1. Libre elección del espacio de aprendizaje, independientemente de la ubicación geográfica.
2. Desarrollo del aprendizaje en el momento más oportuno para el/la estudiante
3. Utilización de diferentes aparatos tecnológicos para llevar a cabo la instancia educativa.

A partir de allí, y porque entendemos que la educación es una disciplina que cambia y requiere de una capacitación y actualización continua, decidimos aprovechar este espacio para reflexionar sobre la calidad de la educación superior, especialmente la de aquella que se da en línea. Para eso, recopilamos información sobre variadas herramientas y plataformas que puedan enriquecer nuestra práctica docente en distintos entornos virtuales.

En el año 2015, la ONU presentó los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que deben cumplirse para el año 2030. La educación de calidad fue uno de ellos. En ese marco, la Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea (UTEL) se propuso compartir los avances logrados en la última década, así como la evolución del *E-Learning* y los diferentes dispositivos para aplicarlo. Vale aclarar que UTEL Universidad es una institución especializada en educación a distancia con más de diez años de experiencia y respaldada por instituciones de alto reconocimiento, como CREAD y CALED. Las numerosas organizaciones que potencian

proyectos para mejorar la calidad de la educación en línea en Latinoamérica, y la necesidad de compartir una gama variada de plataformas disponibles que facilitan su desarrollo, ponen en evidencia tanto el crecimiento de esta modalidad como el respaldo académico con el que cuenta. Esto nos permite incentivar a docentes y estudiantes a formar parte del cambio progresivo hacia la virtualidad; cambio necesario en pro de la educación.

Cuando diseñamos el seminario, decidimos recuperar aquellos formatos de entornos virtuales que dieran cuenta de la naturaleza multiplataforma y multifunción de Internet para la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, compartimos ejemplos concretos de herramientas que permiten crear cursos online, eventos, *webinars*, bibliotecas virtuales, plataformas de *gamificación*, blogs y espacios de interacción masiva.

A lo largo del encuentro, además, dimos cuenta de diferentes procesos a través de los cuales debe gestionarse la educación a distancia: el uso de plataformas LMS (*Learning Management System*) para la creación de aulas virtuales y el uso de analíticas del aprendizaje y la ciencia de datos para seleccionar y reorganizar la información obtenida y, así, mejorar el modelo educativo en línea.

En el material de apoyo compartido durante el encuentro se enumeraban diferentes plataformas LMS que, en los últimos dos años, han sido de gran ayuda para los/as docentes que buscan dinamizar los espacios de aprendizaje. Se trataba, en su mayoría, de herramientas digitales de acceso libre (como Canvas, Moodle, Edubrite, Docebo, Lessonly y Nubily, entre otras) y amigables con el usuario. Varias de estas plataformas fueron una novedad para la mayoría de los/as participantes del seminario. Esto deja entrever que, pese a la notoriedad que ha adquirido la educación a distancia en los últimos años, aún no se ha logrado una familiaridad determinante con este modelo en Latinoamérica.

Luego, se mencionaron distintas plataformas que permiten la realización de seminarios web, más allá de YouTube y Zoom, que son los más conocidos. Invitamos a los/as docentes a explorar otras herramientas y plataformas. Mencionamos, por ejemplo, GoToMeeting, EasyWebinar, Blackboard, ClassOnLive y Cisco Webex. También nos detuvimos en los aspectos medibles, palpables y visibles de la educación en línea. Para ello, hicimos referencia a las analíticas de aprendizaje. Más específicamente, trabajamos con la ciencia de datos aplicables en la educación: la big data, el *data mining* y el *business intelligence*. Estas son herramientas y prácticas que permiten recolectar datos de manera estratégica y analizarla para obtener resultados de calidad.

En el cierre del encuentro, la intervención de los/as participantes permitió abordar otros aspectos del tema que nos convocaba. Por ejemplo, se inició una conversación sobre la virtualización de la enseñanza de algunas disciplinas y los avances tecnológicos que permiten dar fin a ciertos tabúes. Para ejemplificar, se mencionó el caso de la medicina y la posibilidad de las operaciones remotas, que son posibles gracias a las mejoras en la red 5g.

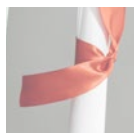
Otra intervención puso el foco en la evaluación de los aprendizajes en la virtualidad y la reconstrucción del rol docente en los escenarios híbridos. Respecto a la evaluación como práctica, ahondamos en sus variantes y la importancia que tiene no sólo para el/la estudiante, sino también para el/la docente. Al tratarse de un tema complejo, en el encuentro sólo pudimos mencionar algunas de sus aristas.

En este momento de diálogo que dio cierre al encuentro, mencionamos también la reestructuración del rol docente, tema que abordamos desde dos enfoques: la preparación docente y de la forma de enseñar. Como la mayoría de los/as participantes del encuentro eran docentes, este momento resultó muy edificante ya que se pudo discutir un tema que no suele ser tratado: la enseñanza colaborativa como oportunidad para mejorar las prácticas.

Finalmente, a partir de la pregunta de un participante, volvimos sobre la importancia de conocer la analítica y de entenderla como la interpretación de datos. A este respecto, señalamos que, en la actualidad, todo lo que sucede en Internet queda registrado y esa información es utilizada con fines comerciales por las organizaciones. En el campo de la educación, la analítica nos permite utilizar los patrones de comportamiento para mejorar la experiencia de aprendizaje de las personas.

Con una reflexión rápida sobre la inteligencia artificial y el análisis de los patrones de comportamiento como condicionantes para la experiencia de los/as estudiantes, se logró cerrar una jornada que cumplió su objetivo central: acercar a los/as participantes herramientas prácticas que puedan garantizar la calidad de la educación superior a distancia.

Autores/as



ALCÁNTARA, Aixa

Licenciada en Ciencias de la Educación y maestranda en Tecnología Educativa (Universidad de Buenos Aires). Es docente universitaria y miembro de UNIPE Digital.

ALONSO, Julio

Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social (Universidad de Buenos Aires). Es Jefe de Trabajos Prácticos de la materia "Introducción a la informática, telemática y el procesamiento de datos" en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Es asistente en la Dirección de Ciencia y Tecnología en la UNTREF. Se desempeña como consultor sobre tecnología educativa en universidades, organizaciones y empresas. Sus intereses se centran en los procesos de aprendizaje que involucran cualquier tipo de objeto considerado tecnológico.

ANTONYUK, Emiliya

Estudiante avanzada de Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires). Fue alumna de Julio Alonso en la materia "Introducción a la informática, telemática y el procesamiento de datos" en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), donde luego ejerció como ayudante de cátedra. Se desempeña como Community Manager y creadora de contenidos. Es bailarina y actriz. Da clases de danza y teatro, para niñxs y adultxs.

CANNIZZO, Marcela

Licenciada en Psicología (Universidad Abierta Interamericana) y Especialista en Educación y Nuevas tecnologías (FLACSO). Es docente universitaria y miembro de UNIPE Digital.

FERNÁNDEZ, Paula

Magíster en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (Universidad Nacional de Córdoba) y Diseñadora gráfica (Universidad de Buenos Aires). Es autora de diversos materiales y educativos y del capítulo "Mundos inmersivos como recurso educativo: ventajas y desventajas", del libro *Enfoques actuales del aprendizaje en línea* (Editorial Académica Española, 2016). Coordina el área de Producción de materiales educativos en línea del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

FONTANA, Adriana

Magíster en Diseño y Gestión de Programas Sociales (FLACSO), Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y Profesora para la Enseñanza Primaria (Escuela Normal Superior N°4). Es docente en la cátedra "Problemáticas de la Formación Docente" (UBA) y directora del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

HUBERMAN, Tomas

Estudiante avanzado de la licenciatura y el profesorado en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires). Fue alumno de Julio Alonso en la materia "Introducción a la informática, telemática y el procesamiento de datos" en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), donde luego ejerció como ayudante de cátedra. Es Community Manager en una agencia de comunicación y marketing. Además, es actor y *amateur* de la filosofía.

LANDAU, Mariana

Magíster en Análisis del Discurso y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Es profesora adjunta regular en la materia "Tecnologías educativas" de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de

Ciencias Sociales (UBA) y docente en la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios de la Escuela de Humanidades (UNSAM). Integra el Área Investigación del INFoD, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Dirige proyectos de investigación y extensión universitaria y ha publicado libros, artículos e informes sobre tecnología y educación, educación secundaria y formación docente.

LION, Carina

Doctora en Educación, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Formación de formadores (Universidad de Buenos Aires). Es docente regular de la cátedra “Fundamentos de tecnología educativa” de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es codirectora UBACyT en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma Facultad. Autora de *Imaginar con tecnologías* (La Crujía, 2016) y otros libros y artículos de la especialidad. Se desempeña también como consultora nacional e internacional en el campo de la tecnología educativa. Actualmente es desarrolladora de videojuegos educativos.

LUGO, María Teresa

Directora del Centro “Políticas públicas en educación, comunicación y tecnologías digitales” de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Actualmente lleva adelante el componente pedagógico del proyecto “Creación de una escuela de ambientes digitales” para formar técnicos superiores en carreras tecnológicas en Panamá. Hasta marzo de 2021 fue coordinadora del Secretariado de la Alianza Multisectorial Generación Única de UNICEF Argentina donde dirigió el diseño y la implementación de proyectos de conectividad en zonas vulnerables y sistemas de información para la recuperación de estudiantes en el marco de la pandemia por COVID-19.

MARTÍNEZ CAMPOBLANCO, Rafael

Es director de vinculación institucional en UTEL Universidad y director de E-Learning y Desarrollo en SCALA Higher Education. Se desempeña como docente de posgrado del Programa de Especialización en Business Intelligence & Business Analytics en la Universidad Nacional de Ingeniería en la ciudad de Lima, Perú. Es conductor de la serie de TV Digital “Educación X.0” y fundador y miembro del equipo directivo del Grupo Eduproject.

MASSALDI, Laila

Estudiante avanzada de la licenciatura y el profesorado en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires). Fue alumna de Julio Alonso en la materia “Introducción a la informática, telemática y el procesamiento de datos” en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), donde luego ejerció como ayudante de cátedra. Es administradora académica en el Centro Internacional de Estudios Políticas (UNSAM).

ROLDÁN, Paola

Diplomada en Educación e Imágenes (FLACSO Argentina), Especialista en Pedagogía y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Actualmente dirige las carreras de formación docente en Educación y Medios Digitales en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, y coordina el Centro de estudios e investigaciones de dicho Instituto. Es docente de la cátedra “Tecnología Educativa” de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UBA). Posee trayectoria como investigadora categorizada y ha publicado artículos y diversos materiales educativos.

RAMOS, Agustina

Estudiante avanzada de la licenciatura y el profesorado en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires). Fue alumna de Julio Alonso en la materia “Introducción a la informática, telemática y el procesamiento de datos” en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), donde luego ejerció como ayudante de cátedra. Es periodista y trabaja en la agencia “Presentes”. Realiza una pasantía en Télam, la agencia nacional de noticias de la República Argentina. Cubre temas de géneros y comunidades indígenas.

TARASOW, Fabio

Magíster en Comunicación y Tecnología Educativa (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa de México), graduado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y docente de nivel primario. Realizó estudios de cine y televisión en la Universidad de Tel Aviv. Se especializa en el diseño, implementación y evaluación de entornos de aprendizaje basados en TIC, y en la capacitación para la reestructuración y gestión de las estrategias de aprendizaje en ambientes de comunicación mediada.

WERBIN, Ian

Estudiante avanzado de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires). Fue alumno de Julio Alonso en la materia "Introducción a la informática, telemática y el procesamiento de datos" en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), donde luego ejerció como ayudante de cátedra. Es periodista y escribe en la sección "Policiales" de Télam, la agencia nacional de noticias de la República Argentina. Se desempeña como cocoordinador audiovisual de redes y contenidos digitales en la Agencia de Noticias de la Carrera de Comunicación (ANCCOM).

ZIEGLER, Sandra

Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina), Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Se desempeña como profesora asociada en las asignaturas "Problemática Educativa" y "Didáctica General" en la carrera de Profesorado de Enseñanza Media y Superior (CCPEMS) de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA). Es investigadora en el Área de Educación de FLACSO Argentina. En el marco de ECyS, es coordinadora académica de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. También coordina el Núcleo de Estudios sobre Elites y Desigualdades Socioeducativas (NEEDS) e integra el NEPEC-Grupo Viernes. Forma parte del equipo editorial de la revista *Propuesta Educativa*. Es consultora en el IICA e integra el Comité Académico de la Red de Investigadores en Educación Secundaria (RIES) de FLACSO Argentina.

Para acceder a las publicaciones previas:

- ▶ Actas I Jornadas de Educación a Distancia y Universidad: 20 y 21 de abril de 2017.
- ▶ Actas II Jornadas de Educación a Distancia y Universidad: 23 y 24 de noviembre de 2017.
- ▶ Actas III Jornadas de Educación a Distancia y Universidad: 25 y 26 de octubre de 2018.
- ▶ Actas IV Jornadas de Educación a Distancia y Universidad: 26 y 27 de septiembre de 2019.
- ▶ Actas V Jornadas de Educación a Distancia y Universidad: 24, 25, 26 y 27 de noviembre 2020.

