



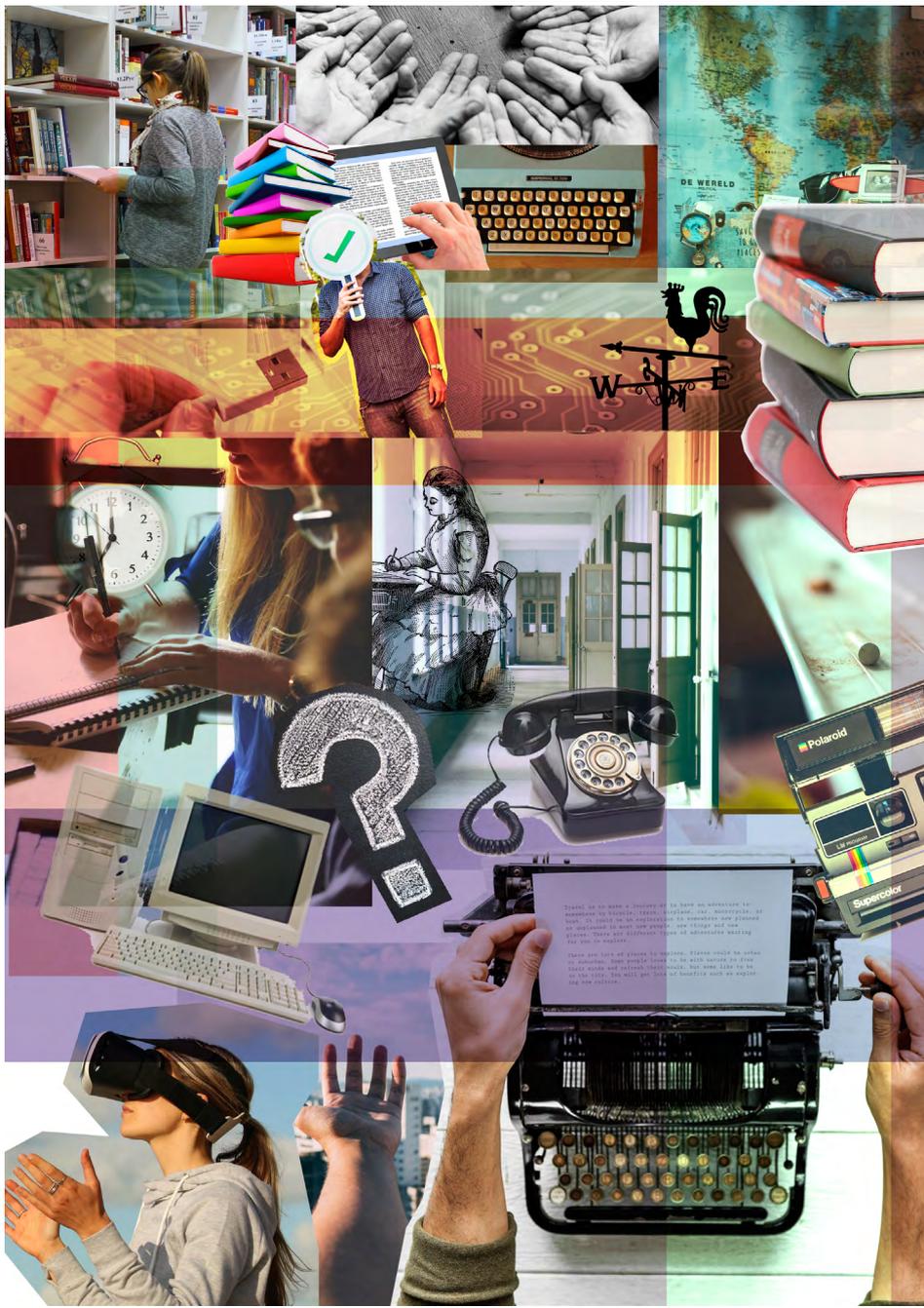
FLACSO
ARGENTINA

Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Virtual.

ACTAS DE III JORNADAS

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y UNIVERSIDAD





||| Jornadas

25 y 26 de octubre 2018

Educación a distancia | Roles | Cuerpos | Sujetos
Transmedia | Campus | Multiplataforma.

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





Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO. Sede Académica Argentina
Actas de III Jornadas de Educación a distancia y Universidad : 25 y 26 de octubre de 2018 ; compilado por Grisel Irene El Jaber. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Flacso Argentina, 2019.
Libro digital, PDF - (Colección Memorias Jornadas / El Jaber, Grisel Irene)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-9379-50-3

1. Educación. 2. Enseñanza a Distancia. 3. Material Multimedial. I. El Jaber, Grisel Irene, comp.
CDD 371.35

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

© 2019, 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 Flacso Virtual incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de nuestra Institución.

Imágenes gentileza de <https://www.pexels.com/>

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 978-950-9379-50-3



Agradecimientos



No hay trabajo posible sin equipo y el equipo de Educación a Distancia lo vuelve realidad, con la mayor amorosidad y dedicación.

Pero nosotrxs no estamos solas/os, somos también porque nuestras/os estudiantes, equipos docentes, tutores, coordinadores y asistentes administrativos nos enseñan todos los días. Estas actas son para ellxs.

Equipo editorial

Directora de la colección y compiladora: Grisel El Jaber

Revisión de textos: Magdalena Rohatsch

Supervisión de contenidos: Alejandra Batista - Samantha San Romé

Diseño de tapa: María Valeria Fernández

Diseño editorial: Julia Aibar

Equipo del Programa Educación a Distancia interviniente en las Jornadas

Cynthia Blasco - Andrea Bordeñuk - María Cecilia Cherbavaz - Estefanía Enzenhofer - María Valeria Fernández - Rocío García - Matias Quijano - Melisa Ortner - Samantha San Romé - Gaspar Tessi

En memoria de Vera Rexach

La especialista Vera Rexach, integrante de la OIE y docente de la FLACSO Argentina fue una ponente activa que realizó un significativo aporte en estas Actas. Su intervención y participación durante estas jornadas forma y formará parte de la memoria institucional y del recuerdo de nuestro equipo de trabajo.



Introducción



Las Actas de Jornadas sobre Educación a distancia y Universidad forman parte de la memoria de los encuentros organizados por el Programa de Educación a Distancia de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Argentina, entre los años 2017 y 2019. Estas recopilaciones pertenecen a las exposiciones que distintos/as investigadores/as, referentes y profesionales de diversas instituciones y organizaciones locales, nacionales e internacionales realizaron sobre los desafíos, las prácticas y problemáticas en torno a la educación en plataformas virtuales. Este espacio fue construido para reflexionar desde la pluralidad de miradas sobre las posibilidades y transformaciones en este campo. Nos complace difundir, hacer circular e invitar a la lectura de acceso libre y gratuita de los debates que fueron parte de las III Jornadas, realizadas el 25 y 26 de octubre de 2018, para seguir compartiendo y enriqueciendo las experiencias pedagógicas.



★ Educación a distancia

★ Multiplataformas, diseño de campus y propuestas transmedia

★ Roles docentes

★ Programa de Educación a Distancia de la FLACSO Argentina

★ Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías

9

De mito en mito: un ensayo para problematizar las plataformas educativas ★

Grisel El Jaber | FLACSO Argentina

13

Las propuestas de enseñanza en la educación a distancia

Cursos MOOC. Renovación en la educación a distancia ★

Mariela Velázquez | UBA

Fluidificación del conocimiento y porosidad de las aulas: las tecnologías digitales en la educación ★

Vera Rexach | Organización de Estados Iberoamericanos

Producción interdisciplinaria de materiales para entornos virtuales ★

Mayra Botta y Paula Moriño | Educ.ar

Desafíos que inspiran: repensar las propuestas pedagógicas mediadas por tecnología ★ ★

Virginia Jalley | FLACSO Argentina

30

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

Procesos de evaluación de la educación a distancia ★

Pablo Tovillas | CONEAU

36

Cuerpos y sujetos en la educación a distancia

Preguntas a la distancia ★

Julio Alonso | UBA

Aulas virtuales: del miedo a la fascinación y viceversa ★

Ingrid Sarchman | UBA

La distancia infinita: efectos y potencialidades de la participación en espacios virtuales ★

Marcelo Scotti | FLACSO Argentina

Efectos de presencia en la virtualidad ★

Perla Zelmanovich | FLACSO Argentina

Educación en línea, encuentros en la distancia ★ ★

Fabio Tarasow | FLACSO Argentina

54 Memoria y educación a distancia

Un puente entre el pasado y el presente

Cristina Gómez Giusto | Casa de Ana Frank Argentina

Memoria y derecho a la identidad en la formación docente virtual

Paula Guitelman | Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación

Poéticas de la memoria

Victoria Daona | Instituto de Desarrollo Económico y Social

64 Transmedia y multiplataformas en educación a distancia

Una experiencia transmedia y multiplataformas en el marco de la producción de conocimiento universitario ★

Daniela Koldobsky | UBA

De variaciones, alteraciones y codiseño de las propuestas de enseñanza ★

María Verónica Perosi | UBA

Diseño narrativo transmedia: hacia una metodología posible ★

Anahí Lovato | Universidad Nacional del Rosario

Diseño de materiales hipermediales: lecciones aprendidas ★★

Valeria Odetti | FLACSO Argentina

79 Consideraciones detrás del diseño estético de un campus

Migraciones virtuales de una Universidad en línea ★

Walter Campi | Universidad Nacional de Quilmes

Aportes multidisciplinares en el diseño de entornos virtuales ★★

Christian Milillo | FLACSO Argentina

Diseñar, crear, romper cajas y transmediar ★

Fernando Salvatierra | CITEP (UBA) / IPE UNESCO

El rol del procesador didáctico en el diseño de propuestas educativas virtuales ★

Marcela Cannizzo | Universidad Nacional Pedagógica / Universidad Nacional de Hurlingham

95 Roles docentes en las propuestas de educación a distancia

Protagonistas en la educación en línea: deconstruyendo el rol del/a tutor/a ★

Juan Bevacqua | FLACSO Argentina / Fundación Telefónica de Argentina

La producción de narrativas en las redes: cerca de las experiencias de los públicos juveniles ★

Natalia Sternschein | FLACSO Argentina

Tutorías en línea. Salir del centro para ponerse al lado ★★

Corina Rogovsky | FLACSO Argentina

106 Autores/as



Instituciones y organismos participantes

- **Casa de Ana Frank Argentina**
- **CITEP:** Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía
- **CONEAU:** Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
- **Educ.ar SA**
- **FLACSO Argentina:** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
- **IDES:** Instituto de Desarrollo Económico y Social
- **IIFE-UNESCO:** Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
- **Ministerio de Educación de la Nación Argentina**
- **OEI:** Organización de Estados Iberoamericanos
- **UBA:** Universidad de Buenos Aires
- **UNAHUR:** Universidad Nacional de Hurlingham
- **UNIPE:** Universidad Pedagógica Nacional
- **UNQ:** Universidad Nacional de Quilmes
- **UNR:** Universidad Nacional de Rosario



De mito en mito: un ensayo para problematizar las plataformas educativas

Grisel El Jaber
FLACSO Argentina



Existe cierta pretensión de idealizar la opción de educación a distancia como lugar de producción de conocimiento compartido y espacio de acceso democratizante a la educación. Por supuesto, en ello hay mucho de cierto, poco de medible, bastante de intencionalidad pedagógica y, en algunos casos, otro tanto de ferviente fe depositada en el poder de las tecnologías como motor de todo cambio. Las plataformas, como espacios construidos bajo potenciales perspectivas constructivistas de la Educación, convocan sujetos virtualizados en un tiempo –por el momento– mayoritariamente asincrónico, y nos obligan a preguntarnos por la genuina participación y construcción del conocimiento.

Un ejemplo por demás habitual en las instituciones universitarias es contar con plataformas basadas en el *software* Moodle. Estas nos proponen espacios cerrados, con un adentro y un afuera, con bordes de contornos sinuosos, diferentes a los espacios abiertos de publicación (como el de las redes sociales), pero fuertemente caracterizados por la posibilidad de comunicación asincrónica que aún regula la participación *in situ*. Los foros, que son reyes en estas plataformas, despliegan cierta tiranía del recurso sometida a las plasticidades del diseño didáctico. Según las investigaciones sobre educación a distancia, el auge de los foros parece haber quedado en la década de 1990. Cada vez más, dejan de ser el centro de la interacción para volverse parte del todo, a medida que se habilita la inclusión de lo sincrónico a través del *streaming* y las videoconferencias.

Es verdad que la sincronidad no garantiza la interacción. De hecho, en las redes sociales abunda el posteo unidireccional a modo de simple vidriera: el/la usuario/a pasa, mira, pero la mayoría de las veces no compra. Mal ejemplo para referirse a la educación, que no es mercancía. El rol de docente en la educación presencial, en su despliegue del saber en el aula, parece que encuentra una imperiosa necesidad de reposición, con la planificación invisible para la construcción de múltiples recursos. Cuerpos hablantes que se materializan en videos, hojas de recursos, *mash up* y otros tantos objetos atesorados y mercantilizados, que esconden el trabajo especializado devenido en producto.

Recuerdo los inicios de la web: comenzamos por el texto y luego fuimos incluyendo audios, imágenes y videos. El *streaming* permitió corporizar una instantaneidad deseada. Pa-

radoja si las hay, en pleno reinado de los *youtubers* y del *streaming* en las redes sociales, parece siempre que lo educativo viniera un paso detrás –no atrás–, encorsetado en fronteras, antes de ladrillos y hoy de bits, pero siempre resistiéndose a ser un espacio diferenciado de un afuera que se cuelga por todos lados.

En la ponencia *Diseñar, crear, romper cajas y transmediar*, Fernando Salvatierra dice que “en el campo de la educación a distancia, tendemos a pensar las propuestas de formación a partir de lo que nos ofrece la plataforma. Esto representa un problema tanto a nivel pedagógico como didáctico”. Efectivamente, se convierte en un problema en la medida que implica una concepción de los recursos tecnológicos como modelizadores de lo pedagógico. La inclusión cada vez más fuerte del *streaming* y las videoconferencias, articulados con plataformas como Moodle, vuelve más permeables los bordes de ese espacio y acorralan aquellos recursos tradicionales –como los foros– que emulan el dinamismo de una clase presencial, pero asfixian aún más la posibilidad del movimiento. Sin embargo, lo sincrónico es tierra prometida: a partir de sus discursos, los cuerpos aprendientes se emplazan en espacios con el ideal de la plena interacción, que se tensiona con la lectura comprensiva del texto tradicional.

Las fronteras de estos espacios educativos en línea se vuelven lábiles. Dice Salvatierra: “hablamos de *polisincronía*: un espacio donde todo convive”. La pregunta que surge es cuánto de reproducción de modelos pedagógicos tradicionales existe en esta *polisincronía*; cuánto de permeable es a lo que sucede en otros espacios y tiempos; y cuánto de borde deja deconstruir. Tal vez las paredes del aula permutan su estado sólido a estos bits que configuran fronteras, pero creemos que solo son permeables, que no se desvanecen. El peligro es quedar atrapado/a en una estructura posible de la hipermedia didáctica. La primera a ser superada –advierte Valeria Odetti en su ponencia *Diseño de materiales hipermediales: lecciones aprendidas*– es que el material didáctico quede destinado a ser mural.

La distancia se corporiza. Se hace cuerpo aun cuando pretendamos anular la palabra misma en el campo educativo para reemplazarla por cualquier equivalente. Si la distancia se hace cuerpo, entonces, su manifiesta omisión expresa el prejuicio por el cual solo la presencia física sin mediación tecnológica es la portadora de cercanía. Ingrid Sarchman, en su ponencia *Aulas virtuales: del miedo a la fascinación y viceversa*, dice que es un prejuicio pensar que la “falta de contacto real [obtura] el proceso de transmisión de saber. (...) Todas las críticas están orientadas a la misma idea: las nuevas tecnologías, que buscarían simplificar la vida cotidiana, pierden, en esta conexión constante, algo de lo supuestamente humano”. La mediación se vuelve totalizante en cuanto se considera a la tecnología como motor del cambio y única posibilitadora del vínculo social. Tal como expresa Sarchman, al “reflexionar acerca de la subjetividad en la educación a distancia, educación mediada por dispositivos tecnológicos, [debemos pensar la] mediación desde la contradicción fascinación/miedo (o desconfianza)”. Y es que, en esta construcción de la subjetividad, se pone en juego la visibilidad/invisibilidad en ese entorno: “Si el aula tradicional aún presenta estrategias de invisibilización, las aulas virtuales se constituyen a partir de la clausura de esta alternativa. [Por la propia dinámica de las plataformas] cada una de las acciones (lectura de clases, participación en foros, envío

de trabajos) [queda] indefectiblemente registrado: no [existe] forma de sortear y burlar al sistema”, dice Sarchman.

Y aun intentando salir de los binarismos de la presencia-ausencia de un cuerpo, la pregunta vuelve sobre el cuerpo producido por el lenguaje: “Cuando alguien pone a trabajar su malestar, transmite aquello que le conmueve en su práctica cotidiana, y que involucra necesariamente su cuerpo. Esa conmoción se recrea y se hace presente en el vínculo que se establece con quien cumple la función de tutoría y acompaña el trabajo de cada cursante”, dice Perla Zelmanovich en su ponencia *Efectos de presencia en la virtualidad*.

Podemos hablar de los lenguajes, de cuerpos producidos por los discursos sociales en plena interacción.

En las ponencias que componen este libro, varios/as autores/as trabajan con la idea de *transmedia* y problematizan el optimismo tecnológico: porque refuerza la idea del sujeto productor, y/o porque habilita la construcción de espacios y tiempos con vínculos pedagógicos o –al menos– de relatos que traen a los/as otros y otras más cerca, reconocibles y situados. Daniela Koldobsky, en su ponencia *Una experiencia transmedia y multiplataformas en el marco de la producción de conocimiento universitario*, dice:

(...) en los últimos años, buena parte de las narrativas transmediáticas responden a una moda. Subirse a las narrativas transmedia ha sido una especie de necesidad, y esa no es la idea. (...) No trabajamos desde la idea de transmedia respecto de una narrativa transmedia (lo que implicaría la construcción de diversas líneas que parten de un relato), sino que aprovechamos las potencialidades de cada plataforma para generar distintos tipos de vínculo (entre docentes y estudiantes, entre los/as estudiantes, e incluso entre docentes) y con la especificidad de que en cada una de ellas se tramitan distintos contenidos con distintos objetivos.

Una vez más, esa “moda” trasluce una tecnología atada a lo instrumental que tracciona vínculos. Dice Anahí Lovato en su ponencia *Diseño narrativo transmedia: hacia una metodología posible*: “Cuando hablamos de *narrativas transmedia* (...) nos referimos a relatos que se expanden a través de una multiplicidad de plataformas y soportes (...)”. Para ambas ponentes, lo narrativo deja de ser solo del orden de la forma para construirse en discurso social que encuentra ubicuidad en la dimensión instrumental de la técnica, pero no queda allí atascada. Y es que lo interesante de este andamiaje conceptual es que no viene exclusivamente de lo educativo y nos permite pensar el campo desde otra perspectiva: sabemos que las plataformas proponen un modelo pedagógico que nos encorseta y nos sitúa, pero si pensamos en qué tipo de experiencia queremos proponerles a nuestros/as cursantes, “en qué momento los llamaremos a la acción, y qué van a poder hacer con nuestro proyecto y con la historia, [entonces] podemos elegir las plataformas que nos permitirán contar la historia y conseguir la interactividad que pretendemos para el proyecto”, afirma Lovato.

Existen pocas certezas. Como siempre, la duda permite el ensayo y abre el espacio a preguntas necesarias, al menos para esta parte de la región: si acaso la educación a distancia cristaliza ese/esos espacio/s diferenciado/s y si requiere estar un paso adelante para satisfa-

cer el mito de la innovación en el campo (una innovación que muchas veces queda atada a lo instrumental). Pareciera ser que el modo en que un recurso técnico es incluido en un proceso de enseñanza y aprendizaje avecina cierto éxito. Los aplausos se gritan en foros y mensajes y revelan producciones de estudiantes que son mostradas a la propia comunidad, construyendo un circuito de éxito que se refuerza a sí mismo y se reproduce a través de las voces legitimadas. Cabe preguntar éxito para qué y para quiénes. Solo intentemos situar cierta innovación en un tiempo histórico-social, en una comunidad específica y seguramente dejará de serlo para otros y otras. Saltamos paredes invisibles, jugamos a la soga del detrás-delante-afuera-adentro, soñamos la visibilidad absoluta en el encierro de las sombras de la caverna.

Las y los sujetos perciben los bordes del adentro y el afuera por la presencia de barreras: usuarios y contraseñas que filtran el acceso abierto en la mayoría de las propuestas de formación (públicas o privadas), pero que, cuando se abren, prometen paraísos de interacción y saberes construidos en comunidad. ¿Pero cuáles serían, entonces, los saberes no construidos colectivamente? La sola idea de su no existencia permite que sigamos sosteniendo que la mediación tecnológica todo lo hace, a pesar de los propios sujetos. En una era de crecientes contenidos mercantilizados, construidos y distribuidos por algoritmos en nuestras redes sociales, la educación resiste con lo artesanal y personalizado, exprime el cuerpo hablante, sostiene el deseo del aprendiente y del/la educador/a. Los/as sitúa –a veces engañados/as– bajo la promesa de la construcción de un territorio diferente y emancipador.

Debemos seguir pensando juntos/as qué es lo emancipador, porque la tecnología nunca lo es por sí misma.

Las propuestas de enseñanza en la educación a distancia



Cursos MOOC. Renovación en la educación a distancia

Mariela Velázquez | UBA

▶ Leer más

Fluidificación del conocimiento y porosidad de las aulas: las tecnologías digitales en la educación

Vera Rexach | Organización de Estados Iberoamericanos

▶ Leer más

Producción interdisciplinaria de materiales para entornos virtuales

Mayra Botta y Paula Moriño | Educ.ar

▶ Leer más

Desafíos que inspiran: repensar las propuestas pedagógicas mediadas por tecnología

Virginia Jalley | FLACSO Argentina

▶ Leer más

Cursos MOOC.

Renovación en la educación a distancia

Mariela Velázquez

UBA



MOOC - aprendizaje conectivista - pedagogía transmisiva - democratización del conocimiento

Palabras
Clave

En el camino evolutivo de las tecnologías, de la educación a distancia, advertimos el surgimiento de nuevas herramientas que posibilitan nuevos entornos, nuevos escenarios, nuevos modos de mediación en la educación, en las propuestas de formación y en la capacitación profesional.

En este contexto, me parece interesante hacer referencia a un fenómeno relativamente reciente, que está en movimiento hace aproximadamente diez años. Se trata de los cursos masivos, en línea y abiertos, más conocidos como MOOC, por sus siglas en inglés (*Massive Online Open Courses*). En su formato básico, son cursos que se dan de manera gratuita a través de la web, fundamentalmente para el ámbito de la formación profesional y de la capacitación en general. No tienen restricciones para la matriculación, no exigen mayores requisitos ni tienen límites en el cupo de participantes.

Los MOOC comenzaron a difundirse en el año 2008, cuando Stephen Downes y George Siemens pusieron en práctica su teoría del aprendizaje conectivista. De manera muy simplificada diremos que, de acuerdo a esta perspectiva, el aprendizaje, en la "era digital", se produce a partir de la conexión de nodos o fuentes de información, recursos no humanos y personas. Esto genera redes de informaciones que se retroalimentan a sí mismas y permiten la transformación de conocimiento de base (Siemens, 2004; Downes, 2005, 2007, 2008; Wang, Chen y Anderson, 2014; Alemán, Sancho y Gómez Zermeño, 2015). En aquel año, entonces, Downes y Siemens lanzaron el curso "Connectivism and Connective Knowledge" (CCK08), sustentado en esta perspectiva. Inicialmente destinado a sus alumnos de la Universidad de Manitoba (unas veinte personas), la matrícula luego se extendió a aproximadamente 2.300 estudiantes de diferentes lugares del mundo.

Un hito en la historia de los MOOC se produjo en el año 2011 cuando los profesores Sebastian Thrun y Peter Norvig, a través de la Universidad de Stanford, llevaron a cabo el cur-

so “Introducción a la inteligencia artificial”, que obtuvo la matriculación de más de 160.000 estudiantes de 190 países. Desde entonces estos cursos comenzaron a multiplicarse y a ser adoptados por muchas universidades del mundo.

Entre los distintos motivos que podrían explicar la expansión de los MOOC encontramos el lema de “contribuir a la democratización del conocimiento” con innovación e investigación. Al mismo tiempo, no podemos desconocer que estos cursos también permiten la difusión de la oferta académica y el contacto con estudiantes de diferentes lugares del mundo.

A partir del 2011, aproximadamente, comenzaron a crearse diferentes plataformas o consorcios que agrupan a las universidades que dictan cursos MOOC, por ejemplo: Udacity, edX, Coursera (anglosajonas) y MiriadaX (iberoamericana). Aunque también surgieron propuestas que se desarrollaron en entornos digitales propios (no suscritas a estas plataformas).

En Argentina también se adoptó esta modalidad y emergieron variadas experiencias. Una de las primeras data del año 2013, cuando el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía, dependiente de la Subsecretaría de Innovación y Calidad Académica de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires (CITEP-UBA) desarrolló un MOOC que luego reeditó en 2015. Ese año también tuvo su primera experiencia la Universidad Argentina de la Empresa (UADE). Le siguieron los cursos de la Universidad Nacional de Quilmes, en 2014, y de Educ.ar, en 2015. También se sumaron a la iniciativa la Universidad de Palermo y la Universidad del Salvador, entre otras instituciones del país. Algunas de ellas presentan ofertas actualmente.

Las propuestas MOOC no son todas iguales. Pueden diferenciarse en sus metodologías, objetivos, resultados esperados y/o propuestas de interacción planteadas. A grandes rasgos podríamos distinguir dos tipos de MOOC.

Los más populares son los cursos denominados “xMOOC”, centrados en una pedagogía transmisiva (Aparici y Silva, 2012) con fuerte énfasis en los contenidos y transmisión de información. Por lo general, estos cursos presentan los contenidos a través de materiales de lectura y videos y proponen actividades automatizadas para un aprendizaje individual. Es decir, despliegan un formato autogestivo. A veces proponen también evaluaciones entre pares.

Otro tipo de cursos, vinculados a los lineamientos conectivistas de los primeros MOOC, son los “cMOOC”. Aquí, el foco está puesto en la comunicación horizontal y abierta para el logro de aprendizajes a través del establecimiento de comunidades y de redes de información. En este caso, los cursos se centran en la autoorganización de los individuos.

Con el paso del tiempo fueron sumándose otros modelos que incorporan distintos componentes y que reciben diferentes denominaciones. Aunque no quiero detenerme en una tipología de cursos MOOC, sí me interesa resaltar esos cambios entre las distintas versiones. En especial porque, en la actualidad, para correrse de la pedagogía transmisiva, han surgido otras propuestas como por ejemplo los sMOOC, basados en la ubicuidad, las interacciones y la colaboración en el aprendizaje. Es decir, allí el foco está puesto en una pedagogía más activa, que busca que los participantes interactúen y construyan conocimientos entre sí. Además, estos cursos facilitan la accesibilidad desde cualquier dispositivo y en todo momento, proponen una articulación con las redes sociales y apuntan a que los conocimientos puedan integrarse a la vida social.

Respecto a las interacciones en los cursos virtuales, Garrison y Anderson (2005) proponen un modelo de análisis para pensar los intercambios comunicacionales de los participantes. Si bien la propuesta fue desarrollada para el estudio de cursos tradicionales (cerrados), es interesante recuperarla también para el análisis de interacciones comunicativas de calidad en cursos abiertos con el fin de evitar que la masividad afecte la posibilidad de interactuar.

Según estos autores, para que pueda construirse conocimiento, para que pueda generarse una comunidad de aprendizaje en un curso virtual y así posibilitar un entorno educativo de calidad, es necesario que en los intercambios dialógicos se generen tres tipos de presencias: la “presencia social” (aquellos intercambios entre los participantes que apuntan a generar lazos, a transmitir sentimientos, a generar sentido de pertenencia, a socializar); la “presencia cognitiva” (intercambios que refieren a operaciones cognitivas como exploración de contenidos, reflexiones, pensamiento crítico); y la “presencia docente” (generada a partir de la intervención docente en tanto diseñador/a, facilitador/a y orientador/a de la experiencia educativa, alude a aquellas participaciones asociadas a orientar a los/as estudiantes en el acercamiento a los objetivos pedagógicos propuestos y a mantener el proceso de pensamiento en niveles altos (Garrison y Anderson, 2005).

En el marco de los cursos masivos, abiertos y en línea tal vez podría pensarse una cuarta presencia, la del estudiante, a fin de señalar y resaltar su rol activo como gestor de intervenciones y para destacar su papel sustancial en las intervenciones, decisiones y acciones en el proceso de aprendizaje (Velázquez, Alemán y Gómez Zermeño, 2017).

Los desafíos son muchos. Pero es importante que sigamos reflexionando e investigando sobre el diseño e implementación de MOOC, sobre las interacciones dialógicas que allí faciliten la construcción colaborativa de aprendizajes, que fomenten ambientes centrados en los estudiantes y que alienten comunicaciones multidireccionales. Vale la pena apuntalar la democratización del conocimiento y generar propuestas de calidad.

Referencias

- APARICI, Roberto y SILVA, Marco (2012): “Pedagogía de la interactividad”, en: *Comunicar*, 19 (38), pp. 51-58. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/05-PRE-12698.pdf>
- ALEMÁN, Lorena; SANCHO, Teresa y GÓMEZ ZERMEÑO, Marcela (2015): “Indicadores de calidad pedagógica para el diseño de un curso en línea masivo y abierto de actualización docente”, en: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 12 (1), pp. 104-119.
- DOWNES, Stephen (2005): *An Introduction to Connective Knowledge*. Disponible en: <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>.
- ____ (2007): *What Connectivism is*. Disponible en: <https://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>
- ____ (2008): “Places to go: Connectivism & Connective Knowledge”, en: *Innovate: Journal of Online Education*, 5 (1), pp. 1-8. Disponible en: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/view-content.cgi?referer=https://scholar.google.com.ar/&httpsredir=1&article=1037&context=innovate/>

- GARRISON D. Randy y ANDERSON, Terry (2005): *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- SIEMENS, George (2004): "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age", en: *International Journal of Instructional Technology and Distance learning*, 2 (1), pp. 3-10. Disponible en: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm
- VELÁZQUEZ, Mariela; ALEMÁN, Lorena y GÓMEZ ZERMEÑO, Marcela (2017): "Interactions in a Massive, Online, Open Course (MOOC) for teacher's. Proposal for a model of analysis", en: *Digital Education Review*, 31, pp. 149-175.
- WANG, Zhijun; CHEN, Li. y ANDERSON, Terry (2014): "A Framework for Interaction and Cognitive Engagement in Connectivist Learning Contexts", en: *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15 (2), pp. 121-141.

Fluidificación del conocimiento y porosidad de las aulas: las tecnologías digitales en la educación

Vera Rexach

Organización de Estados Iberoamericanos



Cultura digital - Gestión/ producción del conocimiento - Aulas virtuales

Palabras
Clave

Cuando hablamos de Universidad y de educación a distancia debemos preguntarnos cómo es enseñar y aprender en tiempos de conexiones intensas, masivas. Sobre todo, debemos reflexionar sobre el tipo de profesionalidad docente que esperamos, queremos, buscamos, deseamos para un modelo de educación a distancia en el sistema universitario. Se trata de uno de los sistemas más resistentes, más tradicionales, más conservadores de su modalidad. Si pedimos *gamificación*, tenemos *gamificación* en el jardín de infantes, en la primaria, en la secundaria. Pero cuando llegamos a la Universidad, aceptamos volver a los modelos clásicos y tradicionales, y nos sentimos a gusto. Debemos pensar en el/la estudiante que tenemos hoy en el nivel universitario: qué tipo de estudiante es, qué tipo de profesionalidad docente queremos y cuáles son las nuevas condiciones de transmisión del saber que se dan en estos nuevos contextos conectados.

Quisiera aprovechar esta oportunidad, entonces, para vincular la educación en línea con la idea del cambio; colocarla en el contexto de una mutación, de un cambio estructural. Un contexto que nos obliga a preguntarnos sobre aspectos clásicos de los entornos educativos y de los entornos formativos.

En principio debemos preguntarnos: ¿qué significa enseñar y aprender en estos nuevos tiempos, que son tiempos más conectados, más conectivos y también más colectivos? Pensamos estas cuestiones a la luz de las transformaciones que parecieran ser cada vez más veloces. Si revisamos nuestra trayectoria escolar de los últimos cinco años, notamos que los cambios son cada vez más rápidos, y eso ilumina un poco nuestra mirada; vemos que la conectividad y la participación en redes, sobre todo, impactan en nuestra relación con la gestión de conocimiento.

Cuando propongo que pensemos la educación a distancia en un contexto de mutación es porque creo que las tecnologías digitales promueven esa mutación, esa transformación

intensa a la que no podemos resistirnos. En estos tiempos, lo que hacemos quienes enseñamos, quienes educamos y también quienes vamos a aprender a la Universidad es tratar de buscar una posición, tratar de acomodar nuestras ideas (entre lo que espero, lo que sé, lo que imagino, lo que dijeron que sería tanto la educación clásica como la educación a distancia). Se trata de buscar una posición útil y satisfactoria. Los seres humanos intentamos todo el tiempo ponernos en posiciones que nos parezcan cómodas y así evitar el daño, el dolor. Esa es la historia de nuestra vida como civilización.

Cuando se trata de la educación, lo que buscamos –como educadores y también como educandos– es una posición que nos resulte cómoda, útil, práctica. En el caso particular de la educación a distancia, buscamos no ser solo resistentes, solo nostálgicos ni solo eufóricos. De forma regular escuchamos hablar de innovación, y parecería que la inclusión de tecnología digital podría propiciarla de forma inmediata.

En este punto, echaré mano de la idea *hackeo* que propone Roberto Balaguer Prestes (2018), psicólogo especializado en educación, tecnología y familia. En una entrevista realizada por un periódico uruguayo, el autor afirma que vivimos una situación de hackeo a la educación provocada por las tecnologías digitales.

¿Qué significa sentirse hackeado? Es sentirse invadido, sentir que se pierde el control, que las aulas universitarias son invadidas. En ese sentido, las tecnologías juegan un papel muy importante. Son una de las puntas de lanza que hacen que las aulas de la facultad ya no sean recintos cerrados, sino que sus paredes se visualizan agujereadas, porosas. Las cosas fluyen de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera. La tecnología provoca una fluidificación de la gestión del contenido y del conocimiento.

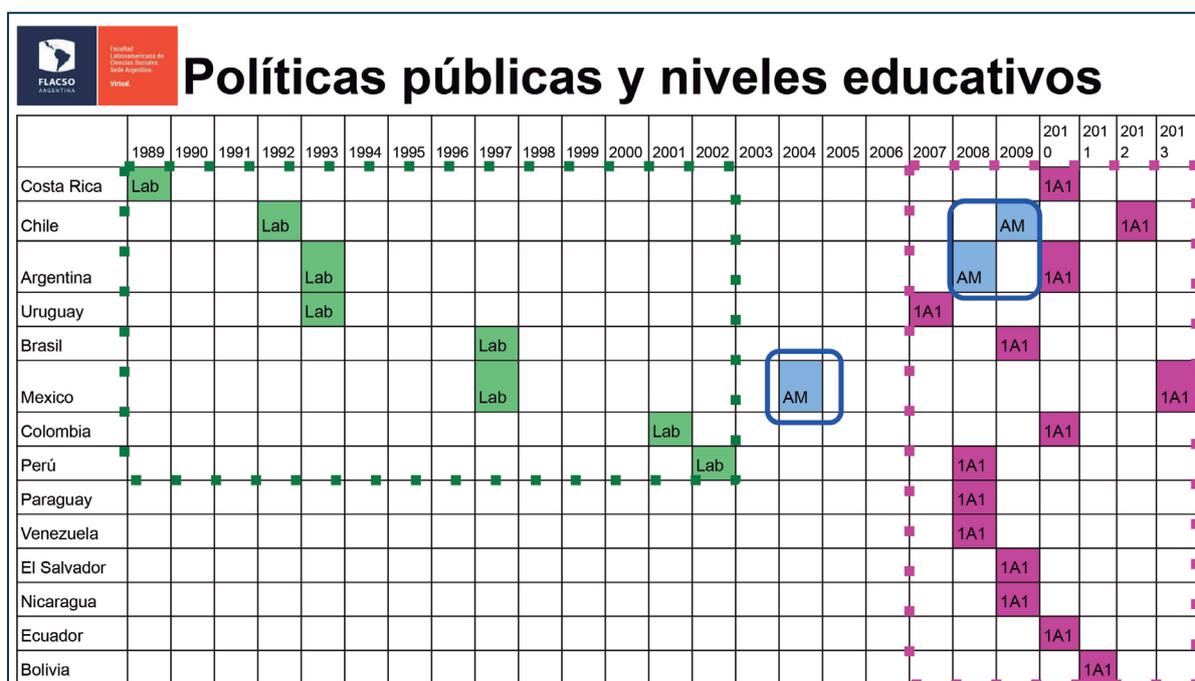
Como resultado, el conocimiento ya no está depositado en ningún lado. No es el conocimiento el que está disponible, sino que lo están los datos y la información que nos permiten construir ese conocimiento. La Universidad como referente –sea a distancia o presencial y analógica– está cayendo de ese lugar privilegiado de fuente del saber.

Por otro lado, en la entrevista a la que aludimos antes, Balaguer Prestes (2018) también hace referencia a la tercerización de los vínculos. Dice que, en este momento, las tecnologías producen una mayor conexión dentro de cada generación. Los nenes y nenas de ocho años saben a qué *youtuber* seguir para aprender a jugar Minecraft; los chicos y chicas de catorce años saben cuál es la mejor banda coreana de K-pop; y los/as adultos/as mayores –mis compañeras de la secundaria y yo, por ejemplo– hablamos de la jubilación y de los nietos. Tenemos una mayor comunicación a través de tecnología generacional, pero una menor comunicación intergeneracional. Los padres y las madres tienen menos tiempo para estar con sus hijos/as y los/as viejos/as son apartados/as de la sociedad.

En ese marco, la persona que educa hoy está hackeada, es cuestionada, en el aula surgen situaciones tales como: “vamos a ver si lo que dijo el profe es cierto, vamos a chequearlo, vamos a verificar si esto que afirma es así”. Asistimos a una fluidificación del conocimiento y a una porosidad de las aulas, incluso de las virtuales. Es cierto que no sabemos qué está haciendo físicamente un/a estudiante cuando su formación se da en las aulas virtuales. Podría no estar prestando atención. Podría estar copiando las respuestas. No lo sabemos y, en un punto, no nos importa. Lo que sí podemos ver es que existen contextos que influyen y que

modifican la relación clásica docentes-estudiantes. Una situación que, hasta el momento, parecía estar controlada.

Por otro lado, también quisiera retomar una idea que propone Inés Dussel (2017) cuando se pregunta cómo llega la tecnología a las aulas –sean virtuales o presenciales–. ¿Llega como un tsunami, como una ola que arrasa con todo, incluso con lo que estaba bien?, ¿llega como una revolución modificadora, potenciadora o seguimos haciendo más de lo mismo pero le agregamos tecnología? Esta no es una pregunta fácil de responder, sobre todo en los entornos de educación superior donde permanecen determinados esquemas. Incluimos espacios virtuales, abrimos espacios digitales, pero hay determinados esquemas de transmisión que permanecen más allá de toda innovación, más allá de todo hackeo. Cabe preguntarse, entonces, de qué manera la cultura digital entra en el espacio de la educación a distancia.



Cuadro 1. Elaboración propia a partir de los datos publicados en el informe *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina* (SITEAL, 2014).

El cuadro 1, elaborado a partir de un informe del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2014), refleja el desarrollo de las políticas públicas de distribución de tecnología. Muestra en qué año hubo una política pública destinada a equipar las escuelas de nivel primario y secundario, que son los niveles privilegiados para la entrega de equipamiento y capacitación. Algunos países muy tempranamente optaron por un modelo que sostiene que la política pública puede resolver determinadas cuestiones entregando tecnología. Normalmente, junto con la tecnología aparecen otras cosas: modelos metodológicos, formación, nuevos recursos, nuevos materiales, nuevos formatos. En el cuadro vemos que, a lo largo de todos estos años –empezando por Costa Rica, que es pionera–, fueron equipándose

escuelas y sistemas educativos mediante políticas públicas en laboratorios. Luego, una alternativa en políticas públicas fueron las aulas móviles, que ahora también vemos en Argentina. Por último, aparece como política pública el Modelo 1 a 1 (un dispositivo para cada estudiante). Si miramos esta distribución vemos que, en los últimos años, varios países inclinaron sus políticas públicas hacia ese tipo de modelo: cada estudiante del nivel primario y secundario debe tener su dispositivo. Esos estudiantes son quienes ahora están en la Universidad.

Tenemos, entonces un punto de inicio –las tecnologías deben estar en la educación– y un punto final deseado –nuestras jóvenes generaciones van a estar formadas en uso de tecnologías–. Entre ambos puntos tenemos una distancia que recorrer. En la escuela primaria nos enseñaron que la distancia más corta entre dos puntos es una línea recta, pero sabemos que, muchas veces, entre un punto y otro no hay una recta, sino un camino tortuoso. Tenemos que entender que, tanto en la educación a distancia como en la educación en general, las tecnologías hacen una diferencia entre distancia y trayectoria. Son recorridos diferentes: de un punto sin tecnología a otro con tecnología, sin aulas virtuales, con aulas virtuales, sin dispositivos para todos/as, con dispositivos para todos/as.

Si miramos el mapa de Latinoamérica, encontramos que el desarrollo de políticas públicas fue desde el laboratorio hacia las aulas móviles y, desde allí, al Modelo 1 a 1. Y ahora aparece un nuevo emergente que debemos tratar de comprender: los teléfonos móviles. Es probable que nuestros/as estudiantes tengan más acceso por telefonía móvil que por dispositivos entregados por políticas públicas.

En este contexto, podemos identificar dos modelos clásicos de entornos virtuales de formación asociados a esta idea de que todo se conecta, que todos tienen dispositivos, que todo está disponible. A uno podemos asociarlo con la “pedagogía expositiva”. Se trata de un modelo más bien clásico de educación a distancia, que utiliza los entornos *online* básicamente para “presentar” contenidos y organiza procesos de enseñanza y aprendizaje individuales y estandarizados. El otro modelo está basado en lo que se llamaría “pedagogía activa” o “experiencial”. Es con el que nos sentimos más cómodos/as los/as docentes que estamos mejor adaptados/as a lo cualitativo. Comprende algo más personalizado, espacios organizados o basados en la interacción, con recursos *ad hoc* de la formación, en entornos más flexibles y adaptables a los ritmos personales. Esta es la pedagogía que propone Manuel Area Moreira (2018: 13) cuando sostiene que

... estamos asistiendo a un cambio de paradigma dominante en los procesos de enseñanza en general, y específicamente los de educación superior. Este proceso es evidente en los espacios formativos virtuales. (...) los fenómenos que acompañan a la transformación digital de las acciones formativas (y que previsiblemente serán mucho mayores en los próximos años) provocará una reforma pedagógica de gran envergadura que ya ha comenzado.

Es decir, se avecina un cambio de paradigma pedagógico que impactará fuertemente en el nivel universitario, en el que ya encontramos a chicos/as y jóvenes que prefieren y eligen entornos digitales para conectarse y aprender.

Una de las claves en todos los cambios que suceden en educación a distancia es la velocidad. No solo se renueva el contexto, no se trata solo de una actualización de entorno, es también la velocidad con la que se dan estas modificaciones. Se producen transforma-

ciones en los consumos de los/as estudiantes, que se basan cada vez más en microcontenidos, en la atención dispersa, fragmentada. Ese contexto hace que pensemos que, en la sigla EaD, la “D” ya no significa “distancia” sino “digital”. Lo digital es fluido y lo que es fluido se nos escapa de las manos.

Transitar de la “D” de “distancia” a la “D” de “digital” se parece un poco a caminar por una cuerda floja: allí lo difícil no es cuánta distancia tengo que recorrer, sino qué encuentro, qué tengo que hacer mientras recorro ese trayecto. No es solo cuántos pasos me separan, porque a veces se trata, incluso, de una distancia metodológica. En ocasiones, lo complicado es identificar qué recurso tengo para mantener el equilibrio: mi travesía depende de mirar o no lo que había atrás o abajo al momento de hacer ese tránsito. Ese camino hacia la educación a distancia/digital necesita de alguien que pueda ayudarnos si no nos va tan bien. Porque, a veces, cuando alguien se propone un cambio de paradigma, hay quienes esperan que el arriesgado caiga. Pero no se preocupen: estamos en red, llegaremos al otro lado sanos y salvos.

Referencias

- AREA MOREIRA, Manuel (2018): “De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente”, en: *Revista de Educación a Distancia*, N° 56, Artíc. 1, pp.1-21. Disponible en: https://campus3.aprendevirtual.org/archivos/repositorio//250/274/De_la_ensenanza_presencial_a_la_docencia_digital_Manuel_Area_Moreira.pdf.
- BALAGUER PRESTES, Roberto (2018, 17 de octubre): “La educación hackeada”, en: *Noticias UCC*. Disponible en: <https://www.uccor.edu.ar/portal2015/UniversidadCatolica/noticia-succ/la-educacion-hackeada/>
- DUSSEL, Inés (2017): “Las tecnologías digitales y la escuela: ¿tusnami, revolución o más de lo mismo?”, en: MONTES, Nancy. (comp.) *Educación y TIC en las aulas* (pp 95-122). Buenos Aires: Eudeba.
- SITEAL (2014): *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires - Madrid: IPEE-UNESCO y OEI.

Producción interdisciplinaria de materiales para entornos virtuales

Mayra Botta y Paula Moriñigo

Educ.ar



Producción de materiales - entornos virtuales - cocreación

Palabras
Clave

Mayra Botta: Quisiéramos compartir con ustedes una experiencia en producción de materiales para entornos virtuales que estamos trabajando en conjunto el Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP) y Educ.ar (Sociedad del Estado responsable del portal educativo en Internet del Ministerio de Educación de la Nación).

Este proyecto de producción comenzó en 2018 con la firma de un convenio de colaboración entre el INAP y Educ.ar, que incluía asistencia técnica y la producción de materiales de aprendizaje (tanto cursos virtuales, como videos y tutoriales).

El objetivo principal del proyecto era fortalecer el sistema nacional de capacitación del INAP, que necesitaba renovar toda la estrategia pedagógica de su entorno virtual. Esto implicaba un gran desafío. Ya habíamos realizado antes otros proyectos de diseño e implementación de dispositivos de formación docente. También teníamos mucha experiencia en diseño y producción de contenidos y materiales digitales a partir de la gestión de tres canales de televisión de contenidos educativos y culturales. Sin embargo, el proyecto con el INAP implicaba un desafío porque, si bien teníamos experiencia, el público destinatario era otro. Nos enfrentábamos a un presupuesto finito y a altas expectativas por parte del Instituto.

Uno de los primeros grandes desafíos fue armar un equipo de trabajo. No solamente un equipo de Educ.ar para la producción específica de estos materiales, sino también un equipo de INAP para que ambos trabajaran de manera conjunta. Porque el convenio de colaboración apuntaba, justamente, a la realización de una coproducción. Así fue que convoqué a Paula Moriñigo para armar el equipo de trabajo.

Por suerte, en el INAP nos encontramos con profesionales que tenía muy claro lo que querían: propuestas didácticas innovadoras y trabajar con narrativas. Por otra parte, había que cumplir también las expectativas de INAP respecto a los distintos perfiles del equipo, de los/as usuarios/as que reciben ese curso. Los obstáculos estuvieron en la teoría. En la práctica, nos dimos cuenta que había que parar, afilar el hacha, hacer ajustes y recalcular algunas cosas.

Paula Moriño: El primer paso para iniciar el trabajo fue la planificación: un documento de Excel divino, con un montón de solapas y colores. Definimos equipo y tareas y empezamos a andar. Después nos encontramos con la realidad: lo que habíamos planificado no era lo que nos estaba sucediendo. Por eso, el paso siguiente fue sortear obstáculos, aprender a adaptar aquello que en nuestra planificación era ideal, pero que no resultaba viable.

Los cursos que ofrece el INAP son autogestionados, sin tutores ni tutoras y sin posibilidad de trabajar con herramientas colaborativas. Era un desafío superar las limitaciones de estos cursos que iban a llegar –y están llegando– a muchísimas personas, con múltiples perfiles. En general, los cursos que producimos son para toda la administración pública, que tiene diferentes tipos de accesos y tecnologías. Queríamos lograr propuestas más innovadoras, que superaran aquellas propuestas expositivas basadas en la lectura de largos textos o en videos de exposiciones de docentes y sobre las que luego se proponían actividades de comprobación de las clases. Queríamos salir de una propuesta de navegación lineal de cursos, que plantean un participante más pasivo y receptor.

Por otra parte, teníamos valiosas posibilidades de producción: un presupuesto bastante interesante; un equipo de guionistas, diseñadores gráficos y audiovisuales, y un corrector de estilo; y sesenta y nueve días hábiles perfectamente calculados.

El primer obstáculo llegó con los contenidos. El plan era trabajar sobre contenidos que el INAP nos compartía y que nosotros/as adaptaríamos al entorno virtual. Sin embargo, el material que recibimos había sido realizado por contenidistas, expertos/as en la materia convocados/as por el INAP. Pero muchos de ellos/as no tenían experiencia docente o, si la tenían, era en ámbitos presenciales y no en virtuales. Por eso no alcanzaba con la simple adaptación: los contenidos necesitaban mucho trabajo didáctico, sobre todo teniendo en cuenta que el/la cursante estaría solo/a, sin tutores/as. Es decir, comprendimos que el contenido recibido necesitaba de un arduo trabajo para convertirse en un buen recurso audiovisual o multimedia.

Por otro lado, también nos planteamos si acaso era posible pedirle a un/a contenidista, experto/a en un tema, que escribiera un texto completo pensando en los/as destinatarios/as del curso (personal de la administración pública) y que nosotros/as pudiéramos tomarlo como terminado, listo para pasar a diseño. ¿No era exigirle demasiado? Por eso decidimos trabajar junto a ellos/as compartiéndoles ejemplos concretos, acompañándolos en la formulación de casos o generando recursos innovadores a partir de situaciones que ellos/as ya habían elaborado para el entorno presencial.

Creo que este fue uno de nuestros aprendizajes más importantes: acompañar al/a contenidista para que pudiera aportar su experiencia. Muchas veces esto no se logra pidiéndole un texto escrito cerrado, sino a partir de la interacción, mostrándole el entorno de navegación, con sus particularidades. Es ahí donde los/as cursantes se encontrarán con el/la contenidista, pero sin poder mirarlo directamente, sin poder escucharlo, sin poder consultarlo. Por eso es importante que el/la contenidista conozca ese espacio.

Por otro lado, teníamos a los/as destinatarios/as. Se trata de personal de la administración pública que muchas veces no elige los cursos que va a hacer. Aunque no es siempre así, hay cursos que son obligatorios (por ejemplo, cursos para aprender nuevos procedimientos). Entonces había que pensar cómo implicar al/a cursante, cómo motivarlo/a,

cómo interpelarlo/a desde un curso autogestionado, que no permitía tener un intercambio.

Al mismo tiempo, ¿cómo interpelar con un material que ya está dado? Si no tenemos un canal, una vía en la que el/la cursante pueda escribir, ¿cómo nos adelantamos a lo que va pensar, a lo que va a preguntar, a lo que va a sentir?

Finalmente quiero hacer referencia al trabajo con equipos interdisciplinarios, que a mí me toca liderar. Es un equipo muy grande y hay múltiples perfiles y miradas. El primer curso que diseñamos fue “Procedimiento de contrataciones en la Administración Pública Nacional”, que incluía textos duros como decretos y normativas. Pensamos en hacer un juego. El equipo didáctico armó el guion: el/la participante entraba al juego y era recibido/a por una persona que se iba de vacaciones, por lo que quedaba solo/a en la oficina y tenía varias tareas que realizar. Sobre eso el desarrollador comenzó a crear, a programar. En la primera versión, no entendíamos nada. El juego era muy complejo. Parecía muy claro en el guion, pero no lo era tanto al volcarlo a programación. Para resolverlo creamos un manual de navegación, un reglamento de juego que orientara al/a usuario/a. Me parece que esta experiencia es un ejemplo, entre tantos otros, de cómo se articulan y complementan los diferentes perfiles del equipo y cómo van ajustándose los recursos trabajando en forma conjunta.

Entonces, ¿cuáles fueron las lecciones aprendidas?:

- ▶ Trabajar con los/as contenidistas desde el inicio y hasta el final. Muchas veces el curso termina de construirse cuando ya está montado en la plataforma. Lo vemos y nos damos cuenta de que es necesario hacer ajustes.
- ▶ Incorporar las experiencias de los/as usuarios/as. Esto no es nada nuevo. Pero hay que tenerlo en cuenta, sobre todo en los cursos autogestionados.
- ▶ Adaptar los recursos al entorno. Nosotros/as trabajamos en una plataforma, en un campus que está montado en Moodle. La propuesta de navegación libre competía con la estructura técnica de un entorno bastante “encorsetado”. Así es que tuvimos que ir adaptando recursos gráficos y multimediales, tocando códigos fuente de la plataforma educativa (lo que luego implicó el desafío de generar documentos precisos para compartir a los programadores del entorno virtual de modo que, al momento de la migración de los cursos desde el entorno de producción al ambiente de desarrollo, se garantizara la funcionalidad de todos los recursos en el entorno de aprendizaje final).
- ▶ En relación con lo anterior: documentar todo lo que se va haciendo. En especial aquellos procesos que tienen muchas etapas y en los que están implicados equipos diferentes.
- ▶ Articular las miradas diferentes del equipo, los diferentes perfiles.
- ▶ Evaluar el cronograma y planificar. En nuestro caso, cuatro meses resultaron insuficientes para la producción de un curso de cinco horas de duración.

Este proyecto nos deja, además, otras enseñanzas. Aprendimos a generar concesos, a realizar nuevos acuerdos sobre la marcha y a conformar equipos de trabajo. Pero aprendimos, sobre todo, a trabajar y crear en colaboración y de manera conjunta entre ambas instituciones. Este proyecto solo es posible con una articulación y colaboración constante. La cocreación de cursos fue la base del convenio y eso primó a lo largo de todo el proceso de trabajo. Por eso merece una mención especial el equipo de profesionales del Instituto Nacional de Administración Pública a quienes agradecemos por este recorrido y trabajo conjunto.

Desafíos que inspiran: repensar las propuestas pedagógicas mediadas por tecnología

Virginia Jalley
FLACSO Argentina



Educación a distancia - educación en línea - socioconstructivismo

Palabras
Clave

El Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías (PENT - FLACSO Argentina) es llevado adelante por un equipo multidisciplinario que desde hace 15 años trabaja en el área de la educación y las nuevas tecnologías, desde la formación académica, la investigación y la experimentación. Parte de nuestro trabajo consiste en estar atentos/as a lo que sucede en el campo y generar criterios para analizar la educación atravesada por la tecnología, indagar qué cosas funcionan y cuáles podrían mejorarse.

En ese marco, y a lo largo de los años, hemos adquirido considerable experiencia en el desarrollo de la educación en línea. Coincido con lo que plantearon otras expositoras respecto a que el contexto institucional, el presupuesto y la dimensión de los equipos son factores determinantes a la hora de pensar propuestas de formación. Sin embargo, ¿por qué no pensar más allá de los límites?, ¿por qué no desafiarlos? Quisiera compartir dos momentos importantes en mi camino de formación en el campo, que pueden resultar ilustrativos de los desafíos a los que nos enfrentamos al momento de diseñar espacios de formación a distancia.

El primero de ellos ocurrió hace diez años, cuando me propusieron armar un curso virtual a partir de una experiencia presencial. Quienes me acercaron la propuesta –que no pertenecían al ámbito de la educación– consideraban que el curso en modalidad presencial era muy exitoso. Por eso, su intención para el traspaso al curso en línea era grabar videos de las clases magistrales y compartirlas a través del campus. Para ellos/as, esta estrategia era absolutamente novedosa. Aunque ha transcurrido ya una década, aún hoy hay quienes consideran que esas son ideas originales para plantear espacios de educación mediados por tecnologías.

El segundo momento ocurrió hace muy poco, apenas unas semanas atrás. En el proceso de armado de una carrera volvió a aparecer la idea de que, para lograr un buen espacio digital de formación, bastaba con pensar un material didáctico –principalmente conceptual–

e intercalar algunas actividades –en su mayoría individuales–. Una vez más, quienes nos acercaron la propuesta consideraban que de esa manera se simulaba el diálogo presencial. Es decir, suponían que la mera incorporación de herramientas tecnológicas podía favorecer las interacciones y el aprendizaje, y generar motivación frente a las propuestas.

En las dos escenas o momentos que comenté aparece la idea de que las tecnologías, por sí mismas, pueden simular algunos aspectos de los encuentros presenciales y resolver el vínculo interpersonal. También se asume que la información puede ser comprendida por el solo hecho de estar disponible y que los/as estudiantes pueden apropiársela mediante la realización de algunos ejercicios.

Creo que todos/as aquí coincidimos en que es preciso vincularse con el conocimiento para apropiárselo. Y, quienes sostenemos una perspectiva socioconstructivista, consideramos además que el acto educativo depende también del vínculo y del contrato pedagógico con otros (según el cual algunas personas están dispuestas a aprender y otras, a acompañar ese aprendizaje). Por eso, en las propuestas de formación en línea que estamos comentando, aparece la necesidad de reponer lo presencial, como si allí participáramos todos/as compartiendo nuestros puntos de vista, escuchando y comprendiendo. Esta intención responde a modelos aprendidos y construidos que debemos empezar a cuestionar y problematizar.

En este sentido, en el PENT consideramos que la educación en línea –posible gracias a la cultura digital y las tecnologías de la información– plantea una opción superadora de la educación a distancia que, en principio, intentó resolver la distancia geográfica y temporal entre docentes y estudiantes (Tarasow, 2010). A medida que iban surgiendo, las nuevas tecnologías eran incorporadas para mejorar los puentes entre el/la docente como generador/a de contenido y el/la estudiante como receptor/a. La perspectiva de la educación en línea, en cambio, se apoya en el socioconstructivismo: necesitamos de los/as otros/as, los vínculos que establecemos funcionan como facilitadores del aprendizaje. Si la educación a distancia ponía el foco en la necesidad de resolver esa distancia, la educación en línea pone en escena la idea del encuentro. La cuestión sería, entonces, cómo aprovechar el potencial de las tecnologías para generar encuentros para el aprendizaje.

Las tecnologías ya no son herramientas que usamos para algo en particular, sino que tienen el potencial de generar un territorio, un escenario donde poner en danza este vínculo con el saber. Por supuesto, esta perspectiva se apoya en la importancia de la comunicación, de la interacción (con los contenidos, con los/as docentes, con los/as pares) y de la construcción colectiva de conocimiento. Se trata de pensar cómo ofrecer una experiencia significativa para que el/la estudiante pueda “hacer algo” con los contenidos y pueda construir su propio conocimiento.

En ese marco, el rol del/a docente es fundamental: no solo para transmitir contenidos, sino principalmente para diseñar recorridos y acompañar a los/as estudiantes. De la misma manera, la actividad de los/as participantes es el eje central de la educación en línea: hacer algo para aprender y reflexionar sobre lo que se está aprendiendo. Se trata de cuestiones que tienen que ver con el diseño técnico-pedagógico.

El desafío consiste en repensar las propuestas de la educación en línea desde lo que consideramos su núcleo genético, entendido como:

... aquellas ideas clave y básicas que dan sentido, fundamento y sostén a propuestas singulares. En una primera aproximación a dicho núcleo genético podemos enumerar las siguientes ideas constitutivas del mismo:

- ▶ Múltiples contextos: los procesos de enseñanza y de aprendizaje se desarrollan en múltiples contextos (geográficamente dispersos, culturalmente heterogéneos, en un entorno digital compartido, a veces único y otras, múltiple).
- ▶ Centralidad de las interacciones: las interacciones que dan lugar al proceso de aprendizaje –con el contenido, con los docentes, con los colegas– y la construcción de conocimientos a través de la colaboración entre pares (incluso mediante el trabajo en pequeños grupos) son constitutivas de los procesos de aprendizaje.
- ▶ Actividad como eje: la actividad de los participantes es el eje organizador de la propuesta pedagógica, y los contenidos que se brindan deben facilitar la realización de las experiencias y tareas previstas.
- ▶ Vínculos: la generación de vínculos reales entre los participantes.
- ▶ Docente mediador: la función docente es guía y mediadora de los aprendizajes.
- ▶ Tecnología como territorio: los entornos y aplicaciones configuran espacios (digitales) donde se circulan los contenidos, se producen las interacciones y transcurren los procesos educativos (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2013: 168).

Existen múltiples opciones y cada una puede poner en juego una herramienta que nos permita generar una consigna potente. Se trata de aprovechar las tecnologías de las que disponemos para potenciar la colaboración, la producción y, por ende, el aprendizaje. En el proceso no debemos olvidar que los aspectos tecnológicos deben ser seleccionados de acuerdo con su contribución para el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos (Henry y Meadows, 2008).

Creemos, entonces, que a través del diseño de la secuencia didáctica es posible reponer algo de esa necesidad de encuentro cara a cara; y que no necesariamente se resuelve con la *sincronía* (es decir, con la comunicación en simultáneo, en un mismo momento a través de una herramienta tecnológica). Es posible generar ese encuentro a través de actividades valiosas pautadas en tiempos determinados y que favorezcan el intercambio real y productivo entre participantes. En ese sentido, las actividades deben ser planteadas con una periodicidad que permita a los/as estudiantes anticiparse y organizar su agenda para participar de la tarea compartida. De esta manera podemos generar, dentro del diseño de la secuencia didáctica, una *sincronía asincrónica*, una manera de habitar el espacio digital compartido en la que se produzca el aprendizaje, la producción en tiempos diferentes, pero reales.

Quienes nos dedicamos a la educación tenemos la responsabilidad –y la necesidad– de abrir el campo, de continuar indagando, de entender de qué se tratan las herramientas tecnológicas para poder seleccionarlas, ponerlas en uso y también compartir nuestras experiencias fortaleciendo el aprendizaje colectivo para su mejor integración en la formación.

Referencias

HENRY, Jim y MEADOWS, Jeff (2008): "An absolutely riveting online course: Nine principles for excellence in web-based teaching", en: *Canadian Journal of Learning and Technology* /

La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 34 (1). Disponible en: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/179/177>.

SCHWARTZMAN, Gisela; TARASOW, Fabio y TRECH, Mónica (2013): "Dispositivos tecnopedagógicos en línea: medios interactivos para aprender", en: GARCIA, José Miguel y RABAJOLI, Graciela (comps.) *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales* (pp. 163-184). Montevideo: ANEP - CEIBAL.

TARASOW, Fabio (2010): "¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo?", *Módulo: Diseño de intervenciones educativas en línea, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías*. PENT - FLACSO Argentina. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distancia-educacion-linea-continuidad-comienzo>

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria



Procesos de evaluación de la educación a distancia

Pablo Tovillas | CONEAU

▶ Leer más

Procesos de evaluación de la educación a distancia

Pablo Tovillas
CONEAU



CONEAU - regulación - evaluación - educación a distancia

Palabras
Clave

En esta exposición nos enfocaremos en los cambios en la regulación de la educación a distancia. A quienes son de otros países les cuento que en Argentina existe un sistema nacional único de evaluación de la calidad de la educación superior. No hay en nuestro país agencias privadas de evaluación y acreditación de la programación académica ni evaluación de las instituciones. En el marco de la nueva normativa, la evaluación de educación a distancia debe realizarse de manera conjunta a la evaluación externa de las instituciones.

Este sistema de evaluación y acreditación existe desde el año 1996. En 1995 fue sancionada la Ley de Educación Superior (N° 24521) (LES) y al año siguiente se puso en funcionamiento la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Este sistema tiene tres características centrales:

- ▶ Es obligatorio: todas las instituciones (incluida FLACSO) deben ser evaluadas externamente por la CONEAU y deben evaluar una porción importante de su oferta educativa. En Argentina es obligatorio acreditar las carreras de especialización, maestrías y doctorados así como algunas carreras de grado del Estado y las instituciones universitarias.
- ▶ Es cíclico: la LES establece un proceso evaluativo regular y permanente que se repite cada tres o seis años. Es decir, no se trata de una única evaluación inicial, sino que el proceso se repite de manera cíclica.
- ▶ La dependencia de las evaluaciones: las institucionales se ponen en relación con la evaluación de las carreras. Del mismo modo, cuando se evalúan las carreras se consideran aspectos abordados por las evaluaciones institucionales.

En Argentina, la CONEAU no fija los lineamientos de evaluación de la educación a distancia. Eso lo hace el propio sistema universitario a través del Consejo de Universidades, que reúne a instituciones universitarias privadas y estatales. Por otro lado, los/as evaluadores/as son los/as propios/as "educadores/as a distancia", las personas que tienen experiencia en

esa área. La CONEAU es, exclusivamente, un organismo de aplicación. No genera normas. Por supuesto, colabora para que el proceso tenga formalidad y lógica, pero no define los criterios, los estándares ni los lineamientos de las evaluaciones que se llevan adelante.

A nivel internacional hay dos modelos clásicos de evaluación, con dos orientaciones: una enfocada en el trabajo de las instituciones para el mejoramiento del aprendizaje; y otra centrada en asegurar determinado piso de calidad tanto de las instituciones como de las carreras. La CONEAU se nutre de varias experiencias internacionales: la de Brasil en la década de 1990; la experiencia francesa de los años ochenta; y la estadounidense en el caso de la acreditación de carreras. También toma de Brasil el modelo de acreditación de los posgrados. De esta manera, desde su conformación, el organismo ha adquirido determinadas características que hacen a esa doble orientación: la mejora de la calidad y asegurar ciertos pisos de calidad.

En el caso de la educación a distancia, existen tres normas básicas que son fundamentales para entender este proceso evaluativo: la LES; la Resolución N° 2641 del Ministerio de Educación de la Nación (2017); y la Resolución N° 4389 (2017) del mismo Ministerio, que encarga a la CONEAU la realización de un proceso voluntario de evaluación de los sistemas institucionales de educación a distancia.

Me interesa detenerme en la Resolución N° 2641, que, como señalé hace un momento, fue dictada por el Ministerio a partir de las definiciones del Consejo de Universidades. El gobierno del sistema universitario argentino tiene dos actores centrales: los/as rectores/as de las universidades estatales y los/as de las universidades privadas. Ambos actores discuten, por ejemplo, acerca de los estándares de acreditación de carreras como Medicina, Ingeniería, Psicología, Abogacía. Fueron ellos, además, quienes decidieron cuáles debían ser los lineamientos y componentes de un sistema institucional de educación a distancia. Tal como está previsto, la CONEAU no participó de ese proceso. Fue el propio sistema universitario el que, a partir de un acuerdo plenario en diciembre de 2016, definió esos lineamientos que luego impactaron en la Resolución N° 2641.

A partir de esta norma se produjo un cambio radical en la validación de los sistemas institucionales de educación a distancia (SIED), que pasó a ser un requisito para la acreditación de una carrera. Ahora, la LES exige la validación del SIED para que luego puedan evaluarse las carreras. Es decir, el propio sistema propuso regular la educación a distancia, ordenarla de otra manera, darle la institucionalidad y la visibilidad que hasta ahora no había tenido. La Resolución N° 2641 da a la educación a distancia un cauce institucional diferente. Antes, se evaluaba carrera por carrera, lo que quitaba una visión integral, vinculada al proyecto de cada institución. Esta resolución establece algo distinto. Primero hay que validar el sistema –no acreditar ni evaluar, sino validar con carácter institucional–. No se trata de una evaluación centrada en las carreras. La validación del SIED es fundamental. Sin ella no podrán enmarcarse las carreras en el artículo 42 de la LES (que refiere a aquellas que no requieren acreditación), ni podrán validarse las carreras de grado de interés público (las del artículo 43), ni ninguna carrera de posgrado que sea a distancia. Esto no lo estableció la CONEAU, sino que lo hizo el propio sistema universitario y luego el Ministerio de Educación de la Nación lo asumió como una norma.

Sin duda la nueva normativa refleja el esfuerzo de quienes están involucrados con esta opción didáctica y pedagógica para vincular más estrechamente las propuestas de educación

a distancia con el proyecto institucional, para darle mayor integralidad. Hay también una mayor participación de las autoridades universitarias y un mayor desarrollo de las normas que una institución tiene que tener para implementar la opción pedagógica y didáctica a distancia.

Aquí radica el desafío para la CONEAU. El organismo trabaja con un sistema de pares. No lleva delante las evaluaciones, sino que contrata personal de las universidades (pueden ser docentes, investigadores/as o gestores/as) para que evalúen tanto las instituciones como las carreras. Es un desafío porque, en el caso del SIED, se trata de una evaluación sin estándares. Es decir, la norma no fija estándares, sino lineamientos y componentes que funcionan como parámetros centrales en los que se sostiene la evaluación. Entre julio y octubre de 2017 la CONEAU convocó a una comisión asesora de seis personas que ayudaron a estructurar la información que se solicitaría a las instituciones como así también la especificación de los lineamientos establecidos por la norma. Fue sorprendente la cantidad de casos que respondieron a la convocatoria. Se presentaron ochenta instituciones cuando desde la CONEAU esperábamos que lo hicieran 25 o 30. Nuestro sistema tiene 130 instituciones –lo que refleja la dimensión que puede adquirir la educación a distancia en un futuro no muy lejano–.

La norma establece que cada institución debe presentar su SIED, en el que describa todos los componentes, que deberán ser consistentes y coherentes entre sí. Hay aquí un esfuerzo por definir cómo debe ser la educación a distancia. Una definición que, se supone, seguirán todos los actores. Si bien no se trata de una definición única, sí tiende a eliminar otras posibilidades. En este caso, se trata de una educación a distancia que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, además de tecnología de la información y la comunicación diseñada para tal efecto. Según la norma, para que una carrera (de pregrado, grado, o posgrado) sea considerada dentro de la modalidad a distancia, las horas no presenciales deben superar el 50% de la carga horaria total. Asimismo, las carreras que cuentan con una carga horaria de 30% a 50% de horas no presenciales, requieren de la validación de su SIED para poder dictarse (aunque la normativa no las considera carreras a distancia).

En la Resolución N° 2641, el SIED es definido como “el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia”. La ley establece que el sistema institucional de educación a distancia –tal como lo define la Resolución N° 2641– no debería evaluarse de forma aislada, sino que debería hacerse en conjunto con la evaluación externa de la institución. Luego, una vez validados los sistemas de educación a distancia, serán evaluados cada seis años.

La norma tiene un pequeño defecto y es que no tiene ningún artículo de transición. Esto quiere decir que si las instituciones quieren proponer una carrera nueva, tendrán que esperar a que su SIED se encuentre validado. Entonces, el Ministerio decidió –y la CONEAU aceptó– realizar una primera experiencia, una primera evaluación de los SIED. El objetivo es que las instituciones presenten su SIED más allá de la evaluación institucional. Se decidió hacerlo de este modo porque el Estado argentino no tiene la capacidad técnica y presupuestaria para realizar 80 evaluaciones externas en un período corto. Por lo tanto, lo que se decidió en esta ocasión fue evaluarlas de manera particular, por fuera de la evaluación externa que establece el artículo 44 de la LES. Si bien no voy a detenerme en este artículo sí quisiera mencionar que la LES pretende que el sistema universitario desarrolle una capa-

cidad autoevaluativa y de reflexión, para que, luego, haya un organismo externo que, sobre la base de la autoevaluación, haga la evaluación externa de sus logros y dificultades en el cumplimiento de los objetivos institucionales.

Según la Resolución N° 2641, las instituciones podrán contar con unidades de apoyo. En este punto quisiera hacer una aclaración, porque suele haber confusiones respecto a la definición de “unidades de apoyo”. El texto dice: “Las instituciones podrán contar con unidades de apoyo a los efectos exclusivos de realizar actividades académicas o de soporte tecnológico para las carreras dictadas a distancia las cuales serán evaluadas juntamente con el SIED (...) debiendo ser informados su apertura y cierre”.

La CONEAU junto con la comisión asesora están implementando procesos de mínima jerarquización. Por ejemplo, es más importante que la institución tenga un marco normativo que regule el desarrollo de esa opción pedagógica y didáctica a que haga investigación sobre educación a distancia. Es más importante, entonces, que la institución tenga una herramienta de regulación de esa modalidad –que ahora no se llama más modalidad, sino “opción pedagógica”–.

El primer lineamiento que marca esta Resolución es: “La institución contará con un marco normativo que regule el desarrollo de la opción pedagógica”. Y más adelante agrega: “Esta normativa deberá dar cuenta de los actos administrativos de creación, organización, implementación y seguimiento”. Ya en el segundo lineamiento, la norma establece que debe preverse la organización de equipos y tareas para el tratamiento pedagógico, comunicacional y tecnológico de las propuestas. Es decir, las instituciones deben contar con equipos que se dediquen a esto, que prevean “las formas de selección, promoción, evaluación y designación de los docentes (...)”.

En la norma hay un esfuerzo por no hacer diferencia entre distancia y presencialidad, por ponerlas a la par, hacerlas convivir de una manera más integrada. Una cuestión importante que establece la norma es que deben preverse actividades de formación en educación a distancia destinadas a los/as docentes, así como estrategias de formación para facilitar el desarrollo del/a alumno/a en el ambiente comunicacional y tecnológico del aprendizaje a distancia. De la misma manera, deben preverse los sistemas tecnológicos, no solo para lo académico sino también para la gestión administrativa y para el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Además, tienen que definirse los lineamientos para la producción de materiales, y deben desarrollarse los modos previstos para el acceso de los alumnos a las materias y a los materiales bibliográficos en diferentes formatos y soportes.

Pensemos, por ejemplo, en instituciones grandes como la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional del Nordeste, o las de Cuyo, Córdoba, Tucumán y La Plata. No necesariamente deben contar con un sistema centralizado, pero sí debe haber un SIED. No puede haber tantos SIED como facultades o unidades académicas. Es necesaria una organización definida de las normas, que la institución tiene que explicitar. Debe explicar cómo son los modos de regulación y los modos de relación entre las normas, los recursos y los lineamientos generales; de qué manera eso derrama hacia las unidades académicas; y cómo se controla o regula todo lo referido a la opción pedagógica y didáctica a distancia. Además, deben establecerse las normas para la evaluación parcial y final de los aprendizajes; para el desarrollo

de competencias de escritura y oralidad; y para garantizar la confiabilidad, la validez y la comunicación sincrónica entre docentes y estudiantes. De la misma manera:

- ▶ Deben establecerse las pautas para que las carreras a distancia y las carreras con modalidad 30-50% (de carga horaria no presencial) organicen las instancias y actividades presenciales obligatorias y optativas.
- ▶ Deben indicarse las previsiones establecidas para garantizar las prácticas, la preespecialidad de los/as alumnos/as en las prácticas profesionales, y las formas presenciales de supervisión docente en los lugares de práctica. Eso es especialmente así en las carreras declaradas de interés público, que tienen prácticas profesionales obligatorias.
- ▶ Deben describirse las pautas para que, en el ámbito de las carreras, se diseñen actividades mediadas y presenciales que promuevan interacciones entre estudiantes y docentes, y de los/as estudiantes entre sí.
- ▶ Deben preverse instancias institucionales de investigación y difusión sobre educación a distancia.

Los sistemas de educación a distancia ya validados serán evaluados cada seis años –según el artículo 44 de la LES– a los efectos de su mejoramiento, en el marco de las evaluaciones institucionales previstas en el mismo artículo. Lo que establece la Resolución N° 2641 es que los sistemas institucionales son (re)validados cada seis años. Así, la evaluación de estos sistemas se inscribe en una lógica de mejora, sobre todo respecto a las innovaciones tecnológicas, que tienen avances significativos y tiempos cortos. Esto requiere un seguimiento muy cercano por parte de la institución, que necesita desarrollar capacidades de supervisión y de análisis.

En síntesis, el sistema universitario y la CONEAU se encuentran ante el enorme desafío de trabajar para la institucionalización de la opción pedagógica y didáctica a distancia y para inscribir el funcionamiento de los SIED en una lógica de mejora continua, al tiempo que se busca asegurar la calidad en la formación de los/as futuros/as egresados/as.

Referencias

- Ley Nacional N° 24521 de Educación Superior (1995). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Resolución N° 2641 (2017). Ministerio de Educación. Disponible en: https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/ResMED2641_17.pdf
- Resolución N° 4389 (2017). Ministerio de Educación. Disponible en: https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RM4389_17.pdf

Cuerpos y sujetos en la educación a distancia



Preguntas a la distancia

Julio Alonso | UBA

▶ Leer más

Aulas virtuales: del miedo a la fascinación y viceversa

Ingrid Sarchman | UBA

▶ Leer más

La distancia infinita: efectos y potencialidades de la participación en espacios virtuales

Marcelo Scotti | FLACSO Argentina

▶ Leer más

Efectos de presencia en la virtualidad

Perla Zelmanovich | FLACSO Argentina

▶ Leer más

Educación en línea, encuentros en la distancia

Fabio Tarasow | FLACSO Argentina

▶ Leer más

Preguntas a la distancia

Julio Alonso

UBA



Repensar la distancia - construcción de vínculos - presencia en la virtualidad

Palabras
Clave

Tal como propone el título de esta ponencia, quisiera detenerme en el concepto de *distancia*. Cuando se piensa en distancia, se piensa, efectivamente, en términos físicos, en cómo se puede *estar* o no con los estudiantes, en el vínculo que se genera durante una propuesta pedagógica.

Tomemos como disparador la Imagen 1, que Mauricio Macri utilizó para su propuesta educativa durante la campaña presidencial de 2015. Si pensamos en el *cuerpo*, lo primero que vemos en esa imagen es un cuerpo solitario. Podemos tener una idea de dónde está, pero lo vemos solo frente a una computadora.

En líneas generales, la propuesta de educación a distancia se plantea en esos términos: una persona solitaria que se encuentra con la mediación de la pantalla. Me parece interesante pensar por qué sucede esto. La pregunta –tal vez obvia– es si se puede estar lejos en presencia. Efectivamente, cuando estamos frente a estudiantes, dentro del aula, no podemos conocer a todas las personas. ¿Cómo generar y cómo construir ese vínculo en término de propuestas en línea y de educación a distancia?

Me parece que el caso de la Universidad Minerva puede servir de ejemplo para responder esta pregunta. Si bien se trata de una nueva escuela elitista, formadora de líderes, a la que solo pueden acceder quienes tienen mucho dinero, su propuesta no deja de ser interesante. En el programa de la Universidad, las personas pueden estudiar en línea en distintas capitales del mundo, con la particularidad de que la mayoría de los cursos y materias se hacen en base a



Imagen 1. (Fuente: mauriciomacri.com.ar/educ.ar)

programas en línea con el/la docente. Además, salvo algunas excepciones, las personas están obligadas a vivir en la misma casa. De esta manera, en la mayoría de los encuentros los/as estudiantes usan las computadoras, pero sentados uno/a al lado del/a otro/a. No son personas separadas, solas, en sus casas, con auriculares. Me parece que este programa podría pensarse como un punto intermedio a la hora de diseñar propuestas de educación a distancia.

Creo que es importante, cuando pensamos estos cursos, no enfocarnos únicamente en la arquitectura, la estructura y los contenidos, sino también tener en cuenta cómo diseñar esos vínculos y esas interacciones, cómo vamos a relacionarnos con los/as estudiantes, cuáles son los espacios donde ellos/as van a poder interactuar, cómo y cuándo intervenimos los/as docentes y cuándo no. En definitiva, y como decía Edith Litwin (2005), es importante diseñar ese puente donde agarramos de la mano al/a estudiante, y pensar en qué momento soltarlo/a para que pueda seguir haciendo su recorrido. Entiendo que hoy esto es lo importante a la hora de pensar propuestas de educación a distancia.

Estos ejes –la arquitectura, la estructura y los contenidos– nos permiten pensar el tiempo en el aula (sea física o virtual) y el tiempo que docentes y estudiantes dedican al curso por fuera del aula. La atención es efímera. En este momento ustedes nos están escuchando, pero al mismo tiempo están mirando sus celulares. Lo mismo pasa en el aula y eso no significa que no estén prestando atención. Imagínense lo que sucede en sus casas cuando realizan más de una tarea en simultáneo. Como dice Roberto Igarza (2009): cada treinta minutos necesito hacer otra cosa. Voy en el subterráneo y al mismo tiempo miro el celular. Debemos pensar cómo diseñar estos vínculos teniendo en cuenta los espacios de ocio, qué es lo que se puede hacer y lo que no.

Finalmente, lo terrible de la Imagen 1, que vimos al inicio, es que Mauricio Macri está en “Nostromo”, la nave espacial de la película *Alien*. Probablemente sepan que en esa película aparece un bicho que termina comiéndose a todos, y que a la protagonista le sucede algo aún peor. ¿Cuál sería el bicho que está dando vueltas en esa imagen de campaña? Es fundamental comenzar a entender y a cambiar las representaciones, las imágenes y las ideas que tenemos respecto a qué es la educación a distancia.

Referencias

- IGARZA, Roberto (2009): *Burbujas de ocio: nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía.
- LITWIN, Edith (2005): “De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza”, *Conferencia Inaugural del II Congreso Iberoamericano de EducaRed “Educación y Nuevas Tecnologías”*. Buenos Aires, 30 de junio, 1 y 2 de julio. Disponible en: <http://www.saidem.org.ar/docs/Uces2016/Litwin%20E.%20De%20caminos%2C%20puentes%20y%20atajos%20...pdf>

Aulas virtuales: del miedo a la fascinación y viceversa

Ingrid Sarchman

UBA



Repensar la distancia - presencia en la virtualidad - apocalípticos o integrados

Palabras
Clave

Permítanme empezar esta ponencia haciendo referencia a un prejuicio acerca de la distancia: solemos pensarla como un escollo. Déjenme agregar algo que también puede ser pensado como un prejuicio: si bien la virtualidad acorta las distancias –especialmente en lo que refiere a las comunicaciones–, no puede recuperar aquello que la distancia ha clausurado: el contacto directo, las miradas en tiempo y espacio, los matices del tono de voz y otros tantos aspectos en los que no me voy a detener porque son conocidos por todos/as.

Estos dos prejuicios están tan arraigados en nuestras sociedades, y tan ligados el uno con el otro, que incluso a la hora de pensar estrategias para capacitaciones a distancia se hace hincapié en las formas de sortear estos escollos. Como si la falta de contacto real obturara el proceso de transmisión de saber.

¿Por qué digo que son prejuicios? Aún más, ¿por qué sostengo que son malos prejuicios? Porque parten de la idea de que existe una verdadera comunicación (la que se establece cara a cara) y que toda mediación con cualquier dispositivo, aunque sea el de mayor sofisticación, no haría más que obturar algo de lo que podría ocurrir sin él. Abundan este tipo de ejemplos, y no solo en el ámbito educativo. Lo vemos en los análisis de las redes sociales, en todas sus versiones: desde la crítica a las tradicionales hasta las aplicaciones creadas para cualquier objetivo. No hablo solo de las que se usan para conocer gente –como Tinder y Happn– sino también de las que ayudan a bajar de peso, las que aconsejan qué comer, qué beber, cómo y cuándo caminar e incluso cuándo mantener relaciones sexuales para quedar (o no) embarazada. Todas las críticas están orientadas a la misma idea: las nuevas tecnologías, que buscarían simplificar la vida cotidiana, pierden, en esta conexión constante, algo de lo supuestamente humano.

No voy a detenerme en ejemplos porque creo que la idea está clara: experimentamos la técnica y los avances tecnológicos con una ambigüedad inusitada. Por un lado, nos maravillamos con lo que podemos hacer con ella y, por el otro, nos espantamos con estas mismas posibilidades. A esta ambigüedad, el filósofo alemán Peter Sloterdijk (2011) le dio el nombre de “his-

teria antitecnológica". Él se refiere a quienes se posicionan en contra de las nuevas tecnologías aplicadas al cuerpo, especialmente a la manipulación genética. En nuestro caso el concepto nos sirve para pensar la encrucijada en la que estamos ubicados/as. Si, por un lado, existe una técnica que nos permite hacer determinadas cosas, por el otro, existen efectos (morales, sociales, contextuales) que nos limitan en las acciones. Todos estos límites se enmarcan en lo que Solterdijk llama "humanismo", una especie de marco de comprensión que toma al ser humano como medida de todas las cosas y que asume, además, que existe una especie de esencia. Cualquier cosa que exceda esa esencia implicaría un desborde que podría tener consecuencias no previstas en el organismo y en el medioambiente. La ciencia ficción –especialmente en las primeras décadas del siglo pasado– se ha nutrido de este miedo. Ray Bradbury, Philip Dick y Aldous Huxley nos brindan un fehaciente panorama del tipo de literatura al que nos estamos refiriendo. En otras palabras, cuando pensamos la virtualidad no hacemos más que pendular entre la fascinación y el rechazo a la Máquina. Pienso la palabra en mayúscula, en el mismo sentido que le daba Lewis Mumford (1982): un entramado de relaciones y maneras simbólicas de hacer y de pensar el mundo y el cuerpo que habita ese espacio.

Si esto es así, me gustaría pensar en los efectos de esta ambigüedad, de esta relación paradójica, pero también en las razones del miedo a las máquinas. Más específicamente, me gustaría detenerme en las causas del prejuicio al que nos referimos al inicio: los dispositivos virtuales obturan algo de la naturaleza humana. Pero, además, como esta mesa que nos convoca intenta reflexionar acerca de la subjetividad en la educación a distancia, educación mediada por dispositivos tecnológicos, quisiera pensar esta mediación desde la contradicción "fascinación / miedo (o desconfianza)".

Gran parte de la historia de la fascinación y admiración sobre y hacia las máquinas se sostiene en la pregunta cartesiana acerca de las fuentes del conocimiento. Al fin y al cabo, cuando Descartes encuentra a la Razón como fuente última, no hace más que separar al sujeto de su entorno, de manera de poder objetivar al mundo, entendido como un vasto conjunto de objetos al servicio del ser humano. Si la pregunta por excelencia de la técnica moderna está dada por el "cómo", cualquier cosa que encontremos en la superficie terrestre tendrá una razón de ser, una lógica bien establecida para su uso posterior. Aún más, la máquina por excelencia debería ser aquella que contenga su manual de instrucciones en presente y su reensamble en el futuro. En definitiva, el origen de la admiración y la fascinación por las máquinas está dado, en principio, por la admiración y la fascinación por la razón humana que ha podido pensarlas. Visto desde cierta perspectiva, este sentimiento no deja de ser un tipo de narcisismo primario, una especie de declaración de principios que gira alrededor del yo, antes del genial descubrimiento freudiano, pero con los mismos mecanismos.

Quisiera plantear –y espero que no haya en la sala ningún/a psicoanalista que pueda ofenderse– que el "el amor a las máquinas" puede ser pensado como el pasaje del narcisismo primario, cuando "todo lo que sucede está referido a mí", al narcisismo secundario, cuando ese amor se traslada a un objeto externo que conserva rasgos propios. Si esto es cierto, la máquina queda entonces instalada en ese lugar objetual que muestra lo que el ser humano puede hacer con el entorno. En ese exterior queda instalado el cuerpo físico: un ensamble de órganos funcionando más allá de él, con una lógica maquinica envidiable. Al fin y al cabo, la

primera máquina descubierta por el hombre fue el cuerpo humano. Esto gracias a las primeras autopsias, que solo pudieron ser realizadas cuando el cuerpo dejó de ser creación divina y pasó a ser un envase para contener el alma. La pregunta cartesiana dividió aguas y dejó al cuerpo del lado de las máquinas. Frágil y corrompible, pero máquina al fin.

Esta idea podría explicar el primer acercamiento a la invención maquinaica y, además, aquello que Mumford (1982) identificó como el sentimiento del siglo XIX: el de “inventar por inventar”. ¿Qué había detrás del afán moderno por inventar y planificar mecanismos que funcionaran? Mumford asocia este espíritu inventor al ideal del automatismo, que también es solidario con el capitalismo. A mayor posibilidad de automatismo crece la confianza en la máquina como entidad autónoma, eficiente y con más capacidades que el frágil cuerpo humano. Notemos la primera paradoja: la máquina creada desde la razón humana, y a partir de su imaginación técnica, se piensa, sin embargo, como un ideal autónomo que no solo exima al hombre de tareas que no quiere realizar (tareas relacionadas con la fuerza) sino que además lleve a cabo acciones para las cuales el cuerpo no está capacitado (las de fuerza, pero también las de almacenamiento de datos y de razonamiento lógico). En este combo, las computadoras, y después los *smartphones*, son los que mejor explican ese amor y esa dependencia. Si hiciéramos un viaje imaginario desde los tecnócratas del siglo XIX hasta los programadores del siglo XXI, encontraríamos mecanismos similares. Estamos en condiciones, entonces, de trazar un arco que vaya desde el reloj mecánico, pasando por la máquina de vapor, las grúas y las computadoras inventadas por Turing, hasta nuestros *smartphones* con aplicaciones que “nos hacen la vida más fácil”. Pero si siguiéramos el viaje imaginario, ahora desde lo más externo hasta lo más interno, no podríamos dejar de mencionar a los dispositivos intradérmicos que se ensamblan con el cuerpo, como las prótesis de los órganos faltantes, los *stents* o los corazones artificiales, por mencionar algunos. Desde cierta perspectiva, lo que se diluye es la separación cartesiana entre un afuera y un adentro. Las consecuencias están a la vista y tal vez sean las que permitan pasar de la fascinación al espanto. Después de todo, aquello que puede ser visto, tocado, analizado y, en última instancia, controlado da mucha más tranquilidad que lo que no se ve pero se presiente.

La historia acerca del espanto que produce el imaginario tecnológico de la modernidad puede encontrar su ejemplo perfecto en los ludditas de principios del siglo XIX (aunque el movimiento tiene su origen mítico un siglo antes). Este movimiento de artesanos reclamaba algo que no parece sorprendernos: la proliferación de las máquinas acabaría desplazando al obrero. Mejor dicho, acabaría desplazando a la subjetividad del obrero, lo que tendría consecuencias obvias: el fin del trabajo. Por cuestión de tiempo nos detendremos solo en las generalidades del caso para rescatar su idea central: el miedo a que, en el futuro, la extrema automatización del mundo desplace al ser humano ya no solo de los espacios que no puede o no quiere ocupar, sino de todos. La máquina de coser o los primeros telares fueron el puntapié perfecto para pensar este reemplazo y el rechazo a la automatización. Ya entrados en el siglo XXI cabe preguntarnos cómo convivir en la contradicción: ¿cómo hacer cosas en un mundo conformado por redes virtuales de conexión pero que al mismo tiempo es resistente a abandonar la supuesta subjetividad extra maquinaica?, ¿cómo seguir pensando los contratos de transmisión de saber en las condiciones actuales?

Estas preguntas nos obligan a hacer otras, sin promesa de respuesta inmediata y, menos aún, completa. La primera cuestión que no podemos soslayar es la del modelo tradicional de educación. Este se sostenía en la figura del panóptico, que Michel Foucault (1976) toma de Jeremy Bentham, y cuyas bases son las de una visibilidad constante de un punto hacia muchos. Una economía de la mirada que desde un solo punto de vista permite controlar al resto. Un modelo que aún hoy, y con las innovaciones del caso, asume que la distribución del espacio físico centrado en uno solo y diseminado a muchos es garantía de poder/saber. La mirada, y también la voz (efectiva o posible), desde el lugar del escritorio del/a maestro/a completa la escena pedagógica tradicional. Incluso en este espacio en el que estamos ahora, aun cuando las sillas no estén dispuestas exactamente como en el clásico modelo, la escena sigue siendo efectiva para ambos lados. Ustedes, desde sus sillas, también suponen que de este lado hay alguien que posee un saber y debe transmitirlo. De lo contrario, debería cambiar mi silla por otra. La pregunta que sigue es más o menos obvia: ¿se sostiene este modelo de poder/saber cuándo se traslada a los ámbitos virtuales?

Permítanme usar un ejemplo personal, que no por su especificidad pierde sentido general. Durante cuatro años formé parte de “Nuestra escuela”, un proyecto del Ministerio de Educación de la Nación orientado a capacitar en todo el país a docentes de nivel primario y secundario. En ese espacio fui tutora de dos aulas de una capacitación en Ciencias Sociales. El módulo se llamaba “Industrias corporales” y estaba orientado a reflexionar sobre lo que estamos analizando aquí: las maneras en las que se había modelado el cuerpo en la modernidad, cómo se lo había concebido como una máquina y se había separado a la Razón de la Naturaleza. La pregunta que rodeaba a los contenidos era cómo transmitir esa objetivación del mundo a docentes, de manera virtual, para que ellos/as, a su vez, pudieran usar esos contenidos como herramientas en el aula real. Un desafío múltiple en la medida que se sorteaba el primer escollo: el de que los/as docentes/estudiantes virtuales logran pensarse a sí mismos/as como parte de ese proceso. Después de todo, ellos/as y yo formábamos parte de un entorno virtual donde, en primera instancia, debíamos construir un contrato de enseñanza que funcionara. Uno de los primeros requisitos era presentarse, contar de dónde era cada uno/a, que hacía, qué había hecho, qué esperaba del curso. Además era requisito obligatorio subir una foto. Esta fue una de las mayores resistencias. ¿Por qué costaba tanto? Una de mis primeras hipótesis acerca de esa resistencia fue sobre el tema de la mirada. Si en el aula no podemos evitar estar a “cara descubierta”, tal vez la virtualidad permitía la posibilidad de no aparecer siempre y de la misma manera. Pero era una estrategia engañosa porque no se podía evitar dejar huellas constantemente. Incluso más, la huella del “estar presente” estaba dada por un servidor central que registraría todos nuestros ingresos. Estudiantes, tutores/as, coordinadores/as, responsables de contenidos, programadores/as, etc. formaríamos parte de un enorme panóptico que, aunque invisible, no dejaba nunca de evidenciar su presencia.

En un punto, este modo de enseñanza, en el que casi nunca se ocupa el mismo espacio presencial, acaba por constituir una presencia mucho más omnipresente –valga la redundancia– a los fines del control. Si el aula tradicional aún presenta estrategias de invisibilización, las aulas virtuales se constituyen a partir de la clausura de esta alternativa. Es interesante marcar la paradoja, porque lo que en apariencia podía parecer algo más laxo, menos suscep-

tible a los controles de la mirada externa y por eso menos efectivo a la hora de aprender, terminó transformándose en algo mucho más cierto a la hora del disciplinamiento, en la medida que cada una de las acciones (lectura de clases, participación en foros, envío de trabajos) quedaba indefectiblemente registrado: no existía forma de sortear y burlar al sistema. Pero la paradoja es aún más evidente cuando se retoman las ideas iniciales de este trabajo. Si la virtualidad, en primera instancia, es concebida como un mecanismo que borra elementos de la subjetividad y, en consecuencia, reduce las probabilidades de establecer lazos (lo que en Psicoanálisis se denomina *transferencia*), queda en evidencia que a menor presencia física, los mecanismos de conexión se potencian en otro espacio. ¿En cuál? En uno que, en principio despojándose de los prejuicios iniciales acerca del deterioro del mundo real en función de uno real/idealizado, reconozca dos cuestiones:

- ▶ Pendular entre lo real y lo virtual forma parte de nuestro entorno tecnológico y, contrario a lo que se piensa, las tecnologías no hacen nada con nosotros, por lo menos nada que no querramos que hagan. La contradicción entre apocalípticos e integrados (Eco, 1965) debería haber quedado saldada hace unos cuantos años y su planteo se vuelve obsoleto en la medida en que los dispositivos de conexión remotos son las formas en las que nos desarrollamos (nadie concebiría andar a caballo en el medio de la ciudad de la misma manera que nadie se negaría a tener dirección de mail o un celular casi siempre conectado). Una fascinación absoluta estaría ligada a la patología, igual que su rechazo absoluto.
- ▶ Desde esa misma concepción podrían pensarse los contratos pedagógicos virtuales donde, en el mismo gesto de aceptación de la presencia constante, se piensen nuevas formas de habitar el aula tanto para docentes como para estudiantes. Si el punto del panóptico queda borrado, o no tan visible, será momento de aprovechar este juego de simulación para poner en cuestión tanto el lugar de absoluto saber del ojo que todo lo ve, como también el de tabula rasa del que es mirado. Superando el requisito del espacio absoluto de los/as otros/as, tal vez logremos pensar en aulas con sujetos mucho más autónomos/as, autorreflexivos/as y hasta dispuestos/as a cambiar posiciones. Tal vez, en un futuro, el ser humano deje de pensar a las máquinas como problemas y admita, de una vez por todas, que, como dice Sloterdijk, el hombre, despojado de sus límites humanistas (de sus prejuicios antropocéntricos), se convierte en un "sujeto refinado, cooperativo, y con tendencia a jugar consigo mismo. Este sujeto se da forma a sí mismo por medio de la interacción con textos complejos y contextos hipercomplejos" (Sloterdijk, 2011: 151). Si esto sucede, el aula será un excelente campo de experimentación.

Referencias

- ECO, Umberto (1965): *Apocalípticos o integrados*. Barcelona: Lumen.
- FOUCAULT, Michel (1976): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno.
- MUMFORD, Lewis (1982): *Técnica y Civilización*. Madrid: Alianza.
- SLOTERDIJK, Peter (2011): *Sin Salvación, tras las huellas de Heidegger*. Madrid: Akal.

La distancia infinita: efectos y potencialidades de la participación en espacios virtuales

Marcelo Scotti
FLACSO Argentina



Presencia en la virtualidad - efectos de presencia - constancia - singularidad - proximidad

Palabras
Clave

En el programa “Psicoanálisis y prácticas socio-educativas”, que depende de FLACSO Argentina, estamos trabajando en un dispositivo con aulas virtuales que ha tenido distintas formas desde el año 2007: posgrado, diploma y, más tarde, especialización. Allí, mi rol consiste en moderar el espacio de cine, que tiene dos particularidades algo excéntricas. En primer lugar, el tema no se ajusta de manera directa a los materiales centrales de la propuesta pedagógica de Psicoanálisis, sino que ocupa un lugar lateral. Y, en segundo lugar, el espacio que me ha tocado elaborar y moderar no es un espacio de participación obligatoria. Sin embargo, nos hemos encontrado con la sorpresa –renovada hasta el presente– de que es el espacio en el que más participan los/as cursantes.

Esta situación nos ha permitido elaborar, a lo largo del tiempo, una serie de hipótesis respecto al encuentro con los/as colegas que se acercan a compartir las distintas propuestas. También nos ha permitido repensar qué es lo que se pone en acto en ese espacio que damos en llamar “Ficciones, cultura y subjetividad”, en el que proponemos una conversación sobre películas elegidas en función de la propuesta central de los cursos.

A partir de estas reflexiones, entonces, hemos elaborado una hipótesis triple en relación con las potencias del espacio de ficciones de nuestra propuesta (o con aquello que reconocemos como las potencias del espacio). Se trata de ciertos efectos de la participación en la virtualidad que comprobamos y verificamos en el curso de las distintas cohortes. El primero de esos efectos es el de la *constancia*; el segundo, el de la *singularidad*; y el tercero, el efecto de la *proximidad*. Por supuesto nada de esto sería posible sin la distancia, que es lo que nos conecta y a la vez nos separa de nuestros/as estudiantes.

El término *constancia* tiene una connotación más bien gris, que alude, sobre todo, a las rutinas, a la regularidad, a las continuidades. Sin embargo, en el Programa nos gusta pensarla

de otra manera. El trabajo que compartimos con los/as colegas *consta* en un espacio determinado y ha dado lugar a un encuentro fecundo que continúa renovándose con más de dos mil participantes. En este sentido, *consta* en tanto que los espacios alojan la palabra del/a otro/a, la palabra del/a participante, la reconoce, le da un lugar, le da un estatuto de pertinencia. De alguna manera, por supuesto, esto lo habilita el espacio virtual en el que se escriben esas palabras. Pero también –y me parece muy importante pensarlo en relación con las tutorías y con el trabajo docente en la modalidad virtual– *consta* en el sentido de que alguien recoge algo de esa palabra. Es decir, la palabra no queda ahí para cumplir con una tarea (de hecho, no cumple ninguna tarea puntual porque la participación en ese espacio no es obligatoria. Hay algo del orden del deseo en la base de esa participación). El hecho de que nuestros/as colegas participen de los cursos y se acerquen a escribir en un espacio no obligatorio genera también una apelación al/a otro/a: quien que está del otro lado debe hacer algo con esa palabra, que espera ser reconocida. La propia palabra, que se elabora, que se escribe en un espacio de reelaboración de sentidos, no puede caer en el vacío, no puede pasar desapercibida.

A partir de esa constancia reconocemos otra operación, que no es estrictamente la que habilitan los/as tutores/as: la de la *singularidad*. La palabra del/a otro/a es singular. Esto forma parte de las potencias de los espacios virtuales, en el sentido de que la palabra está ahí y queda ahí para ser (re)leída, reelaborada, cruzada con otras palabras. En el acto de escribir en un espacio virtual siempre se supone la apelación a un/a otro/a que está presente, aunque no sea una presencia física. En ese mismo acto, además, se expresa algo muy propio del sujeto, que el/la docente tiene el desafío de incentivar y alojar. Esa singularidad de la participación plantea ciertos desafíos vinculados a cómo trabajar como moderador/a en un espacio virtual. Normalmente, se nos plantea la dificultad de tener que atender la participación de muchas personas que, en líneas generales, se producen más o menos al mismo tiempo. Para salir del paso, tendemos a hacer una síntesis, un promedio, una condensación de sentidos. Esas operaciones suelen alentar muy poco el compromiso con el otro. En un espacio como este, en el que, insisto, la participación no es obligatoria, es necesario recuperar esa palabra, singularizarla como manera de fomentar el compromiso, la implicación, la voluntad de continuar desplegando la propia subjetividad en un espacio en el que el cine, en tanto arte, abre los sentidos de otras maneras.

Finalmente, el efecto de la *proximidad*. En este caso, la pregunta es cómo construir proximidad en la virtualidad. Como ya se planteó en otras exposiciones   en esta misma jornada, muchas veces se piensa la distancia como una dificultad.

A lo largo de estos años de trabajo conjunto, construimos una proximidad notable con muchos/as de los/as participantes. Esto se hizo especialmente visible cuando comenzamos a elaborar el libro *Para abordar el malestar en las prácticas socioeducativas. A través del cine, en diálogo con el Psicoanálisis* (2018). En él participan muchos/as colegas que nos han acompañado desde el 2007. Incluso, colegas con quienes no habíamos vuelto a tener contacto desde que terminaron sus respectivas cursadas. Cuando volvimos a comunicarnos y los/as invitamos a participar de un libro que reflejaría esa voluntad de encontrarse con el/la otro/a, con quienes habíamos compartido el trabajo en los foros a lo largo del tiempo, inmediatamente hubo muchos/as interesados/as.

Con esto quiero señalar que la proximidad es un efecto. Solo puede comprobarse por medio de los efectos. No es simplemente un supuesto o una enunciación. Pero, además, tiene que ver con la distancia. Desde nuestra perspectiva, la proximidad es la otra cara de la distancia, en el sentido de que es una distancia que habilita, que aloja al otro y le permite operaciones de autonomía, de (re)lectura, de (re)escritura y de escucha.

Vemos allí una serie de potencias propias de la educación virtual que son difíciles de tramitar en las aulas físicas. En cada una de las cohortes y en nuestro libro se reúnen colegas del todo país (e incluso de otros países). Esto no hubiera sido posible sin la mediación de la virtualidad.

Referencias

SCOTTI, Marcelo y ZELMANOVICH, Perla (2018): *Para abordar el malestar en las prácticas socioeducativas. A través del cine en diálogo con el Psicoanálisis*. Rosario: Homo Sapiens.

Efectos de presencia en la virtualidad

Perla Zelmanovich

FLACSO Argentina



Presencia - virtualidad - cuerpo - escritura - transferencia

Palabras
Clave

En su ponencia, Marcelo Scotti  hizo referencia al proyecto “Espacio de ficciones, cultura y subjetividad”. Me gustaría retomar esa experiencia para poder darle un marco.

La propuesta de la cual forma parte el espacio de ficciones tiene como foco el trabajo con el malestar en las prácticas educativas, tanto de los/as docentes como de otros/as profesionales –psicólogos/as de equipos de orientación, entre otros–. Al inicio del trabajo en la Diplomatura –una de nuestras instancias de formación– invitamos a cada estudiante a seleccionar una escena del malestar en su práctica profesional, para trabajarla durante todo el recorrido.

Esa invitación ya implica una operación de acercamiento, porque se pondrá en juego algo muy propio. Aquello que nos acerca no es la presencia física, sino una producción que involucra al sujeto y a su subjetividad. Esto nos obliga a preguntarnos de qué se trata la presencia y, más aún, de qué se trata la presencia de un cuerpo. Cuando alguien pone a trabajar su malestar, transmite aquello que le conmueve en su práctica cotidiana, y que involucra necesariamente su cuerpo. Esa conmoción se recrea y se hace presente en el vínculo que se establece con quien cumple la función de tutoría y acompaña el trabajo de cada cursante.

Ese vínculo que va tejiéndose, abrió recientemente para nuestro equipo la pregunta: ¿de qué se trata la presencia en la virtualidad? Partimos de la premisa de que solo podemos advertir la presencia a partir de sus efectos: *efectos de presencia* más allá de las cercanías o lejanías físicas. Esta idea es consistente con la postura teórico-metodológica desde la cual abordamos las propuestas de formación: el Psicoanálisis en una perspectiva transdisciplinaria con las otras Ciencias Sociales. Se basa, centralmente, en una ética de las consecuencias y no de las meras intenciones, ya que estas suelen no armonizar con los efectos buscados. Leemos los efectos a partir de indicios que dan cuenta de movimientos en la posición de cada cursante respecto de su propio malestar. Y en esos efectos está en juego el cuerpo.

Si una de las preguntas para esta mesa es de qué cuerpo hablamos en educación, podemos decir que es un cuerpo producido por el lenguaje (Deleuze, 1989; Foucault, 1987;

Butler, 2002), es un cuerpo hablado e interpretado desde el inicio de la vida de cada sujeto. “El cuerpo biológico se pierde como tal en beneficio del cuerpo socializado por la palabra”, dice Susana Brignoni (2014), profesora de nuestra carrera de especialización, en una de sus clases virtuales. Este es un punto central a partir del cual los seres humanos nos diferenciamos de otras especies. En la propuesta virtual, el lenguaje se pone en juego a través de la escritura, que tiene un papel fundamental a lo largo de todo el proceso. Y eso no es menor, porque en la escritura el cuerpo está presente de una manera muy particular. Siempre que señalamos algo sobre la escritura ajena debemos prestar atención a las posibles resonancias de esa intervención. Cuando tocamos un texto, lo marcamos con un color o hacemos un señalamiento, estamos tocando algo muy propio. Aunque haya distancia física, los cuerpos continúan presentes en los efectos que produce la palabra escrita y en las resonancias que provoca en quien lee y escribe. Registramos esa presencia en la angustia, el alivio o la irritación que se muestra, a veces explícitamente, y otras a través del tono o el tipo de letra, en la demora o en la urgencia con que se produce una respuesta, entre otros indicios.

En su exposición, Ingrid Sarchman  hizo referencia a la *transferencia*, que es una herramienta central para el Psicoanálisis, ya que es un lazo a través del cual transcurren los intercambios y se transfieren representaciones, emociones, y demás producciones subjetivas. Ese lazo no es patrimonio exclusivo de quien se desempeña como psicoanalista –hay efectos de transferencia en todas las relaciones–, solo que, en ese caso, se constituye como una herramienta de trabajo. Ustedes habrán generado –o no– transferencias con lo que dijo cada uno/a de los/as expositores/as de esta mesa. Si están hoy aquí, es porque tienen algún tipo de transferencia con la convocatoria, depositan alguna confianza en esta institución, en el equipo que organiza, en algún/a ponente o comparten un interés con el tema. Que se produzca algún tipo de transferencia es fundamental para que el vínculo se establezca. Solemos trabajar a partir de una afirmación: sin transferencia no hay vínculo educativo, porque el sujeto está presente en aquello que se transfiere. Y esto vale también para el vínculo que se establece en una instancia de formación. Al respecto, otra pregunta central para nuestro equipo es si hay transferencia en la virtualidad y cómo se constituye.

Hoy podemos afirmar que los *efectos de presencia* en la virtualidad son efectos de transferencia. Que “se conecten” o no, no es indicio suficiente para leer qué está en juego en la transferencia. Siempre volvemos a leer los intercambios y los avatares de la producción de cada cursante porque la transferencia, eso que se transfiere, se sustenta en un objeto de trabajo común.

Quiero detenerme en el *objeto* que, en nuestro caso, es el nombre del malestar de cada cursante. Los efectos de transferencia los leemos en los movimientos que advertimos en la posición de quien pone a trabajar ese malestar, y que se plasman en la escritura.

La transferencia es una llave que está al servicio de producir efectos de presencia a través de la escritura, en el vínculo que se establece en la virtualidad. Hay al menos tres cuestiones que se juegan en esa transferencia: *el reconocimiento*, *el deseo* y *el cuerpo*.

El *reconocimiento en la transferencia* implica, de parte de quien asume la tutoría, suponer que del otro lado de la pantalla hay un sujeto que podrá recepcionar nuestra invitación al trabajo, que tiene un saber y una potencialidad. No tenemos certeza de qué es lo que podrá

producir, y de qué trata su saber, pero se parte de esa suposición. No se trata solo de transmitir contenidos en el vacío. Ese reconocimiento es central porque abre la posibilidad de que retorne, a su vez, como reconocimiento de autoridad hacia quien ocupa el lugar de la tutoría.

Cuando conformamos por primera vez el equipo de trabajo que sostiene nuestra propuesta, discutimos qué atributos debía tener quien asumiera la tutoría en un dispositivo virtual y si debía contar con un saber específico sobre los contenidos que se ponen en juego (en este caso, para leer y abordar el malestar desde los aportes del Psicoanálisis). Hoy podemos decir que es central que así sea porque allí se sostiene un posible interés por un objeto de conocimiento común entre cursante y tutor/a. Sin embargo, no es suficiente. Quien lleva adelante la tutoría debe tener disposición para transitar los avatares de la transferencia, para producirla si no está dada de antemano y para intentar redireccionarla cada vez que se produce un detenimiento o aparece un obstáculo. Los efectos de reconocimiento vía el lazo de transferencia se sustentan en dar señales de que hay alguien del otro lado –cada cursante– a quien se le supone algún saber y alguna posibilidad.

El *deseo en la transferencia* se vincula con el objeto de trabajo que está en juego en la relación. En nuestro caso, es la escena del malestar de cada uno/a, es el obstáculo en la práctica y lo que puede producirse a partir del trabajo con ese malestar y con las herramientas del Psicoanálisis. Ahora bien, ese objeto de trabajo no está dado de antemano. Va conformándose a partir de los contenidos que están en juego, y al calor de las propias preguntas y del interés de quien lleva adelante la tutoría. Lo mismo sucede en el caso de los/as cursantes. Allí, el objeto se construye a partir de las preguntas que suscita el malestar y que incitan a una elaboración sobre la práctica a partir de los conceptos que se trabajan en el curso. El deseo en la transferencia se mueve a partir de lo que no hay, que se traduce en las preguntas de las que se parte y en lo que se quiere conquistar. El deseo mueve a la búsqueda a partir de una falta.

Por último, el *cuerpo en la transferencia* se verifica en las resonancias que se producen a partir de los intercambios, al calor de la escritura y de los modos de tratar lo escrito en el vínculo.

Para hacer elocuentes estas ideas quisiera compartir con ustedes algunas de las reflexiones de Yesica Molina (2019) –secretaria académica y tutora del equipo–, que aportan claves muy interesantes para pensar la presencia en la virtualidad. Yesica pone a trabajar dos preguntas: dónde hacemos presencia y de qué se trata la presencia. Para responderlas, hace uso de dos elementos del lenguaje que hacen a la presencia: el signo y el significante. Plantea, entonces, que *hacer signo de presencia* implica representar algo para alguien. En relación con lo que dijimos antes, ese signo de presencia está en el plano del reconocimiento. En cambio, la *presencia significativa* se vincula con el proceso de escritura, en que el sujeto va representándose, va ubicándose a partir del devenir de los significantes. En este caso, sostiene Yesica, se trata de una presencia lectora que recorta ciertos significantes y los pone al servicio de quien escribe, haciendo posible que el sujeto aparezca, que pueda re-presentarse entre las palabras, haciendo circular el deseo.

Esta distinción –entre signo de presencia y presencia significativa– tiene dos consecuencias muy interesantes. Hacer signo de presencia tiene un tipo de relación con el tiempo que requiere de cierta inmediatez. Dar una señal que indique que “aquí estoy” y advertir que

represento algo para alguien que está del otro lado de la pantalla. La presencia significativa, en cambio, que se relaciona con la función lectora, tiene que ver con la diferencia, con los deslizamientos de sentido que van produciéndose en las devoluciones, en los comentarios sobre un escrito. Se trata de otra temporalidad en la que puede haber lugar para la espera. La presencia se desliza entonces de la persona al objeto de interés común.

En su trabajo, Yesica comparte algunos intercambios con una cursante (a quien llamaremos C.) que ilustran los conceptos que estamos tratando. Hemos recreado y sintetizado algunos elementos para preservar la identidad de la cursante, y para facilitar la transmisión en el tiempo del que disponemos. La primera secuencia de intercambios se produce a partir de una consigna que invita a cada cursante a que ubique un punto de partida a partir del cual, como ya señalamos, pueda escribir una escena de su práctica profesional que le genere malestar:

- ▶ 2 de mayo, 17:15 - Asunto: Inquietud
¡Hola, Yesica! Me resulta difícil situar el punto de partida. Tengo muchas situaciones que podrían ser representativas de problemáticas que me agobian en mi quehacer profesional. Pero lo que me pasa es otra cosa (*y continúa presentando una multiplicidad de dificultades*)
¡Espero tu respuesta! Desde ya, muchas gracias (...).
- ▶ Re: 2 de mayo, 19:05 - Asunto: Inquietud
Hola, C. Podés ubicar ese “agobio” como punto de partida (...) podés narrar una de esas situaciones agobiantes que me relatás, describirla con los personajes y sus dichos, y delimitar sus dimensiones junto con algunas preguntas. ¡Vamos por ahí!
- ▶ Re: 3 de Mayo, 20.10 - Asunto: Inquietud
¡Hola, Yesica! Como tal vez hayas visto, envié el trabajo (...) Quizás deba hacerle algunos retoques. ¿Espero a que lo leas para hacerlo? ¡Un abrazo!
- ▶ Re: 4 de Mayo, 10.20 - Asunto: Inquietud
¡Hola! Sí, espera que lo lea y luego conversamos. ¡Estoy a full con las lecturas! Besos.

La segunda secuencia de intercambios se realiza luego de que la tutora lee el escrito de la cursante y se lo envía con comentarios:

- ▶ 30 de junio, 17:59 - Asunto: Trabajando en la entrega
¡Hola, Yesica! Estoy trabajando en la segunda entrega, aunque con bastante dificultad. Creo que entiendo la consigna, pero leo y releo y sigo bastante trabada a la hora de pulir lo escrito a la luz de la dimensión subjetiva. Igualmente deseo (e intentaré) enviar la entrega a la mayor brevedad. Algo pasa con la escena que escribí, pero, fundamentalmente, con tus comentarios: algo están tocando, han dado en el clavo de algún meollo, porque lo leo de corrido y me produce tremenda angustia (con lágrimas y todo). (...) Bueno, gracias por ayudarme a desenredar semejante madeja. ¡Un abrazo!
- ▶ Re: 30 de junio, 19:49 -Trabajando en la entrega
Tomate el tiempo que la escritura lleve para desenredar el meollo. Comenzá por donde te resulte más claro. Quizá, una entrada al caso pueda ser comenzar a leer la dimensión subjetiva haciendo foco en L. (...). Te envió un par de textos que pueden ayudar.
- ▶ Re: 18 de julio, 17:32 -Trabajando en la entrega

Querida Yesica: Te cuento que los textos que me enviaste me resultaron súper valiosos y son de muchísima ayuda. ¡Infinitas gracias! (por los textos y por tu calidez, no deja de sorprenderme cómo una tutoría virtual, mediada por la PC, puede sentirse tan cercana y humana. ¡Gracias!).

Creo que estas secuencias son muy elocuentes respecto a cómo la presencia se pone en juego en la transferencia entre tutora y cursante, en la que aparecen el reconocimiento, el deseo y el cuerpo, mediadas por signos y significantes a través de la escritura.

Referencias

- BRIGNONI, Susana (2014): "Acerca de los cuerpos. El orden simbólico, la educación y los cuerpos en la época". *Clase 12, Seminario III, Especialización: Psicoanálisis y prácticas socioeducativas*. FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- BUTLER, Judith (2002): *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- DELEUZE, Gilles (1989): *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, Michel (1987): *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo veintiuno.
- MOLINA, Yesica (2019): "La educación a distancia y la presencia en la función tutoría: signos y significantes bajo transferencia", en: *INFEIES - RM Revista Multimedia*, 8 (8) [En prensa].

Educación en línea, encuentros en la distancia

Fabio Tarasow
FLACSO Argentina



Palabras
Clave

Repensar la distancia - aprendizaje colaborativo - plataformas virtuales - tecnologías educativas

Hay un punto en común que reúne a las distintas exposiciones de esta mesa y es qué pasa con el encuentro más allá de la distancia. En el “Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías” (PENT - FLACSO Argentina), del que soy coordinador, desde más de 15 años reflexionamos acerca de qué significa usar tecnologías en educación.

Desde nuestra perspectiva, una propuesta de educación en línea pone en juego el encuentro y no la distancia. Concebir la distancia como un problema es propio del modelo de educación en línea, que consideraba a la educación como transmisiva (un/a docente lejos de un/a estudiante al/a que debía hacerle llegar un conocimiento) y que las nuevas tecnologías podían sustituir la no presencialidad.

A principios del siglo XXI, la web también se presentó como una alternativa mejor para transmitir información. En la actualidad, muchas de las propuestas educativas continúan basándose en la idea de que el conocimiento es una transmisión de información de un lado hacia el otro.

Sin embargo, algunos equipos de trabajo nos apropiamos de estas plataformas pensadas para la educación a distancia y empezamos a forzarlas, a dejar de usarlas simplemente para transmitir información y, en cambio, aprovecharlas como un lugar de encuentro entre los participantes, como un espacio de diálogo en el que construir, en el que aprendemos haciendo, dialogando, y en compañía de los/as otros/as. Es decir, para aprender no basta con leer o escuchar.

Ahora bien, cuando hablamos de *encuentro* surge una pregunta: ¿encuentro de qué? En nuestros proyectos habilitamos la posibilidad de que el encuentro con las personas esté, al mismo tiempo, vinculado a la construcción del conocimiento y a la formación de una comunidad que está aprendiendo. Es decir, abrimos la posibilidad de que pueda haber un verdadero acercamiento entre las personas que están compartiendo una trayectoria de aprendizaje.

La siguiente pregunta sería, entonces, cómo se produce ese encuentro en las plataformas. Debemos decir que no es algo que se produzca de manera automática, sino que se

hace posible a partir del trabajo constante de un/a tutor/a, que está presente, que cuestiona, consulta, apunala e interpela.

En toda propuesta educativa, la planificación es una hipótesis que tiene que ponerse en juego en el momento. En un espacio de formación en línea no puede estar todo predefinido, no podemos poner *play* y esperar que todo suceda mientras miramos, cruzados de brazos, cómo ocurren las cosas. Sin embargo, este *plug and play*, es lo que sucede en muchas propuestas de educación en línea.

Si analizamos, por ejemplo, los cursos MOOC (*Massive Online Open Courses*)  desde el año 2012 hasta la actualidad, vemos que continúan pensándose como una solución a la educación superior, como un modelo de educación en el siglo XXI. Estos cursos abiertos y en línea continúan utilizando a las tecnologías como un puente, como un transmisor de información.

En este sentido, es importante recordar que la tecnología no es neutral, sino que está cargada de ideologías. Cada uno de los dispositivos que usamos tiene una carga ideológica y, muchas veces, nuestro trabajo consiste en “hackearlos”: usar lo que nos interesa, dejar de lado lo que no nos sirve y construir un espacio de encuentro, de construcción colaborativa, de trabajo.

El uso de los dispositivos digitales nos retrotrae a la antigua tensión de utilizarlos como una “máquina de enseñar” en la que a los/as estudiantes, frente a una pantalla,  se les administra diferentes preguntas y ejercicios a partir del análisis de sus respuestas. De esta manera, con el uso de la “inteligencia artificial” y la “personalización” se vuelve a sacar al sujeto del espacio de construcción colaborativa y comunitaria, para aislarlo. Lo que se logra, en definitiva, es una persona solitaria, frente a una pantalla, trabajando contra el algoritmo de una inteligencia artificial.

Aunque todavía falta bastante, es innegable que, en algún momento, las inteligencias artificiales lograrán entender el lenguaje humano. Es decir, podrán entender una frase, un párrafo escrito por una persona. En el marco de la educación a distancia, la pregunta que surge es qué postura tomar frente a esa posibilidad. Tal vez, en algún momento, la máquina pueda facilitar y potenciar algunas de las tareas del/la tutor/a: por ejemplo leer un foro y señalar a los/as estudiantes que aportan a la discusión, o a quienes participan en el debate, pero no lo hacen de manera sustancial. No es un escenario imposible. Entonces, la pregunta que permanece es: ¿debemos aceptar o rechazar esta posibilidad?

Siempre está presente la tensión entre lo masivo, lo individual y lo sostenible. Creo que el uso de los términos “individualización” y “personalización”, al menos como son empleadas en la actualidad, va en contra de la idea de la construcción colectiva. Pero, si las consideramos en términos de enriquecimiento y no de reemplazo, entonces podemos imaginar una especie de tutoría Terminator que se enriquezca de la tecnología. Es decir, podemos tener un/a tutor/a que, por ejemplo, utilice la inteligencia artificial para reconocer patrones o dificultades que le permitan tomar decisiones respecto al trabajo con los/as estudiantes. Tal vez, en ese sentido, podamos apoyarnos en la inteligencia artificial para que el/la tutor/a pueda dedicarse a fortalecer el vínculo y a reconocer a cada uno/a de sus estudiantes.

Memoria y educación a distancia



Un puente entre el pasado y el presente

Cristina Gómez Giusto | Casa de Ana Frank Argentina

▶ Leer más

Memoria y derecho a la identidad en la formación docente virtual

Paula Guitelman | Programa Educación
y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación

▶ Leer más

Poéticas de la memoria

Victoria Daona | Instituto de Desarrollo Económico y Social

▶ Leer más

Un puente entre el pasado y el presente

Cristina Gómez Giusto
Casa de Ana Frank Argentina



Reflexión - acción - inclusión

Palabras
Clave

El Instituto de Capacitación Docente del Centro de Ana Frank funciona desde el año 2012. Fue creado con el objetivo de aportar a la reflexión sobre la práctica docente y brindar estrategias y herramientas para el trabajo áulico e institucional sobre temas relativos a la discriminación, la violencia y el racismo. Busca promover el desarrollo de una ciudadanía informada, responsable y respetuosa de la diversidad. El Instituto está conformado por un equipo de profesionales capacitadas para responder a necesidades de diversa índole: la capacitación, la función didáctica, la producción de contenidos educativos especializados, y la generación de instancias formativas y de intercambio presencial y virtual.

A partir de la creación de este Instituto, se diseñaron algunas líneas de trabajo que, en la actualidad, continúan profundizándose, revisándose, reelaborándose. Esas líneas proponen, por un lado, trabajar en las experiencias del pasado (por ejemplo, la Shoá, el Holocausto como experiencia límite para la humanidad); y, por el otro, entender que ese abordaje del pasado nos permite pensar el presente. La propuesta del Centro Ana Frank es pensar qué enseñanzas nos dejan estos acontecimientos, qué podemos tomar de ese pasado traumático para mirar nuestro tiempo.

Cuando pensamos en la sociedad actual, también pensamos en situaciones microsociales: esas pequeñas situaciones de la vida cotidiana que se relacionan con la violencia, con la discriminación, con la exclusión. El Centro de Ana Frank pone el foco, justamente, en aquellas situaciones que podemos transformar, en la idea de reflexión con acción, en pensar en qué medida podemos actuar e intervenir sobre la realidad.

En ese sentido, sostenemos que el rol de los/as docentes, la posibilidad que tienen de trabajar todos los días con niñas, niños y jóvenes es fundamental para poner en juego la idea de reflexión –pero también de acción– para transformar la realidad cercana. En nuestros cursos de capacitación el objetivo es no solo reflexionar sobre estos temas, sino también brindar herramientas para la acción, para intervenir concretamente en la realidad.

En el Centro de Ana Frank creemos que el trabajo sobre la memoria y la construcción de puentes entre pasado y presente permiten también pensar la exclusión y la construcción

de la otredad. No en busca de una inclusión entre comillas, sino una inclusión profunda, que reflexione sobre el significado de elegir la otredad. El abordaje de estos temas implica fuertes contenidos éticos y políticos. Se juega allí el respeto por la diversidad, la otredad, la dignidad humana. Los temas de memoria movilizan sentimientos. Son temas dolorosos, complejos, de experiencias límites.

Nosotros/as hablamos siempre de *memorias*, en plural. La memoria en sí misma es un campo de disputa. El historiador Enzo Traverso (2016), que estudia el Holocausto, considera la memoria como un “campo de batalla”. Otros autores la entienden como un lugar donde se disputan los sentidos del pasado en tiempo presente. Los sujetos que intervienen en ese intercambio de sentidos son portadores de memorias, individuales y colectivas. Siempre hacemos memorias desde el presente, con nuestras experiencias actuales, a partir de los problemas que nos ocupan y nos atraviesan como sujetos. Por eso, cuando se elabora una propuesta de capacitación ligada a temas de memoria, hay que tener en cuenta las distintas dimensiones que se abren en torno al tema. En el Instituto de Capacitación Docente abordamos el Holocausto, pero esas reflexiones también son válidas para pensar, por ejemplo, la última dictadura cívico-militar en Argentina.

Estos temas pueden generar muchas resistencias. De hecho, esa es una de las mayores dificultades que manifiestan los/as docentes que trabajan procesos históricos con sus estudiantes. Por eso, un curso para docentes debe contemplar qué herramientas puede ofrecerles para trabajar esas resistencias: estrategias para abordar los temas, tipos de materiales y contenidos posibles e incluso herramientas que puedan aplicarse desde lo institucional. Esto implica –necesariamente– revisar las propias prácticas docentes e institucionales, porque nos obliga a revisar también las relaciones de poder, las cuestiones de autoridad y, sobre todo, los modos institucionales de acompañar la convivencia y la vida en las aulas. Por otro lado, es necesario también hacer un trabajo didáctico sobre los distintos tipos de fuentes y las diferentes formas de representación, en términos de mediaciones, que se emplean en la enseñanza.

Además, debemos pensar cómo trazamos esos puentes con la realidad presente. No se trata de forzar y hacer simples comparaciones, sino de pensar en qué sentido estos temas cobran significancia en el presente. Es necesario buscar situaciones, actividades que nos permitan construir esos puentes para conectar con el presente.

Para armar el curso “Enseñanza del Holocausto: desafíos en el presente” tuvimos que tomar algunas decisiones, plantear algunos objetivos y decidir qué tomaríamos de este pasado, cómo íbamos a construir esta propuesta de abordaje desde la Casa de Ana Frank. En el curso abordamos el Holocausto a través de la historia de Ana Frank (2004) utilizando las diversas fuentes de información que provee la Anne Fran House, de Amsterdam. A partir esa situación particular, individual, familiar pensamos un proceso social a gran escala y buscamos generar una unidad de sentido. Nosotras queremos que cada una de las clases sea un espacio de encuentro. Partimos del material, de un disparador, de algunos problemas, de algunas ideas para provocar un intercambio con nuestros/as colegas en el que se generen varias preguntas y algunas respuestas. Siempre partimos de un marco teórico que nos sirve de plataforma para generar el intercambio. Trabajamos mucho con ejemplos, con preguntas que dan lugar a procesos metacognitivos, para que cada cursante pueda hacer sus propias

reflexiones y volcarlas en los espacios de intercambio. En este sentido, las actividades que se proponen siempre buscan producir un intercambio horizontal. Creemos que es en ese lugar de encuentro, con esas características, donde se produce el aprendizaje.

Quienes integramos del equipo de capacitación docente del Instituto creemos en la relevancia del rol y la formación del/a tutor/a especializado/a en educación a distancia, dado que centramos la propuesta en el intercambio. De la misma manera, remarcamos la importancia de trabajar sobre los contenidos que van a ofrecerse. Más allá de la calidad –que debe ser alta– los contenidos deben estar pensados para un/a destinatario/a que es profesional.

En el campo de la memoria surgen muchísimas discusiones, disputas, modos de ver y sentir experiencias que tocan a los sujetos de distinta manera. Por eso debemos tener en cuenta que cada cursante recibe esos contenidos de modos distintos. El intercambio permite identificar qué contenidos y saberes traen los/as cursantes, y que los/as tutores/as recuperan a partir de una lectura atenta de las intervenciones en los foros y del marco teórico que brinda la clase. El espacio de la clase no es una red social: es un espacio de intercambio que exige un encuadre formal y académico. Por eso es importante no descuidar el rigor de los recursos que se utilizan. Por ejemplo, si son fuentes documentales, históricas, deben ponerse en contexto.

Para cerrar nos gustaría compartir con ustedes la intervención en el foro de una de nuestras cursantes. Una intervención que da cuenta de algunos de los desafíos que nos proponemos en el Instituto de Capacitación Docente del Centro de Ana Frank.

En el marco del curso “Enseñanza del Holocausto: desafíos en el presente”, se planteó a la siguiente pregunta: “¿Cómo conectamos ese pasado traumático, doloroso, esa experiencia límite con los puentes que tenemos que trazar para construir una convivencia digna y respetuosa con la diversidad en el presente?”. La docente respondió:

(...) la foto de Ana con sus tres amigas, en 1941, disfrutando de la libertad; y la de 1942, en la que la vemos sonreír, nos sirven para reflexionar sobre los acontecimientos del pasado. El padre de Ana escribió: ‘lo importante es lo que todavía podemos hacer...’. Pienso en sus palabras llenas de esperanza y en la fuerza que tuvo, a pesar de sus vivencias. Relaciono esa frase con lo que a veces escucho decir cuando los y las estudiantes tienen problemas de conducta o aprendizaje: ‘no hay caso, está perdido’ o ‘¿qué vamos a hacer? ¡Con el entorno en el que vive!’ Es mucho lo que podemos hacer. En primer lugar, no discriminarlo. Detenernos a escucharlo, pensar que siempre podemos ayudarlo. Solo hay que buscar la manera de apoyarlo. Tenemos que pensar en Ana.

Creemos que este texto sintetiza la idea que queremos transmitir desde el Centro de Ana Frank sobre cómo podemos pensar y actuar ante la discriminación, la exclusión y la violencia a partir de una historia específica, de una historia de vida.

Referencias

FRANK, Ana (2004): *Diario*. Buenos Aires: Debolsillo.

TRAVERSO, Enzo (2016): *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.

Memoria y derecho a la identidad en la formación docente virtual

Paula Guitelman

Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación



Memorias - identidad - dispositivo virtual

Palabras
Clave

El Ministerio de Educación de la Nación y Abuelas de Plaza de Mayo dictan el curso virtual “Memoria y Derecho a la identidad”. Es un curso que permite reflexionar sobre las prácticas sociales genocidas, sobre el pasado reciente de Argentina y sobre las dificultades de “lo enseñable” frente a temas delicados y dolorosos. Esto, sin embargo, no implica que los dejemos fuera de la formación docente, sino todo lo contrario: el desafío cotidiano es cómo incluirlos, cuándo empezar, qué recortes realizar y con cuáles estrategias.

Los temas vinculados a la memoria, la identidad y los crímenes de lesa humanidad nos interpelan tanto a nivel personal como social. No se trata de meros temas del pasado que recuperamos sin más ni de un acontecimiento histórico cerrado en sí mismo, sino que lo pensamos como un tema con efectos concretos en las personas, en las comunidades y en el presente.

Como señaló Cristina Gómez Giusto,  brindar formación en estos temas significa asumir un posicionamiento ético y político que implica, por un lado, interpelar a las propias prácticas de enseñanza y, por el otro, hablar de “memorias”, en plural.

El curso –pensado para docentes de nivel primario– se enmarca en la denominada *pedagogía de la memoria*. Esto implica reflexionar acerca de cómo generar pensamiento crítico sobre un pasado que puede activar preguntas en el presente sobre la vida democrática de las escuelas. En ese sentido, creemos en la potencia del rol docente como activador de esa vida democrática en común.

Por eso, nuestras clases buscan, por un lado, reponer un estado de la cuestión y, por otro, están pensadas como materiales abiertos –no pretenden una construcción endogámica del conocimiento– que apuntan a la revisión de las prácticas áulicas e institucionales. También trabajamos sobre las propias representaciones, porque estos temas pueden generar resistencia y temores, tanto entre los/as docentes como en las familias o en las instituciones. Así, el curso propone un paneo por distintos temas (a nivel conceptual y de contenidos) y brinda instrumentos para vencer esas resistencias, para que los/as docentes

se sientan respaldados/as. Esto permite, además, disminuir la carga emocional ligada al tratamiento del tema.

En el curso invitamos a los/as docentes a volver sobre los diseños curriculares para revisar de qué manera se incluyen las temáticas relativas a la memoria, la identidad y el pasado reciente de Argentina. En los diseños de las jurisdicciones, estos temas aparecen mencionados con sutilezas y matices, como también existen omisiones. Muchas veces, la omisión y los silencios también son material de reflexión: ¿por qué estos temas se incluyen de manera indirecta y solapada o ni siquiera si incluyen? Debemos recordar que hablamos de cuestiones que aún son una herida abierta. Hay nietos y nietas que aún no conocen su historia, que están privados/as de su derecho a la identidad y que podrían, ellos/as o sus hijos/as, estar en las aulas.

Al mismo tiempo, sabemos que existe una disputa con respecto a los modos de nombrar e interpretar lo que sucedió. Con este curso buscamos que los/as docentes se acerquen a la historia de Abuelas de Plaza de Mayo y que encuentren formas para nombrar y abordar estas temáticas. Para esto, partimos de la pedagogía de la memoria; reflexionamos sobre las características del terrorismo de Estado y su dimensión civil; y nos detenemos especialmente en el tema del derecho a la identidad, en la historia de Abuelas y en el concepto de identidad como una característica relacional y mutable. Señalamos la importancia de afirmar que la apropiación de niños/as es un delito y que la restitución es un derecho, un trabajo que se hace a partir de testimonios y de información precisa y ordenada.

En el curso, además, se trabaja con imágenes, con videos y materiales digitales. Todas esas mediaciones vuelven a poner en escena los problemas de la representación. Y también trabajamos con textos literarios. Recuperamos algunos cuentos y obras literarias que estuvieron prohibidas y otras que recrean de manera novedosa la memoria de aquellos años. Son herramientas que nos permiten restituir los vínculos, reconectarnos con el dolor desde otro lugar. De esta manera, aquello que fue censurado y destruido vuelve como un legado que se reinterpreta.

A la hora de armar este curso también tuvimos en cuenta la dimensión local de la memoria, porque los recuerdos y las representaciones de todas esas memorias no son iguales en todas las localidades ni en todas las provincias. De la misma manera, nos interesa considerar el vínculo intergeneracional: para que las nuevas generaciones no vean estos temas como trastos del pasado, sino como espacios de alerta frente a las injusticias del presente.

Finalmente, y teniendo en cuenta todo lo dicho hasta aquí, quisiera agregar algunas ideas respecto al dispositivo virtual en el trabajo con las memorias. Por un lado, este dispositivo contribuye a desarrollar como potencia la toma de distancia, tan necesaria para estas temáticas. Una toma de distancia que habilita respuestas reflexivas, pausadas, a las que los/as propios/as cursantes pueden volver. Ese es el tipo de intercambios que propiciamos. No pretendemos dar clases magistrales, sino construir foros de intercambio y proponer actividades que fomenten la lectura reflexiva entre colegas. En este sentido, no consideramos que la virtualidad sea una desventaja.

Por otro lado, la presencia del/la tutor/a se caracteriza por el rigor, la cordialidad, la posición tomada y el tipo de enunciación construida. El/la tutor/a debe tener un conocimiento

profundo del tema, pero, al mismo tiempo, debe mostrar flexibilidad y manejo de las dinámicas de intervención. Muchas veces sucede que los/as cursantes son colegas del/a tutor/a, son docentes que dan clases. Entonces se construye una relación que no necesariamente es de asimetría, sino de cierta paridad. En estos casos también hay que lograr que todos/as se sientan interpelados/as, recuperados/as, leídos/as. En el tipo de intervención buscada, en definitiva, la virtualidad nos brinda muchas ventajas.

Poéticas de la memoria

Victoria Daona

Instituto de Desarrollo Económico y Social



Narrativas de memorias - poéticas de la memoria - experiencia pedagógica

Palabras
Clave

Antes de referirme al curso virtual “Poéticas de la memoria: narrativas, teatralidades y transmisión”, que coordiné en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), me gustaría hablarles del campus virtual, que está en funcionamiento desde el año 2015.

IDES es una institución académica de principios de los años sesenta a la que le costó mucho más que a FLACSO –una institución a la que se parece bastante– entrar en el mundo de la educación a distancia. En IDES tenemos un campus muy nuevo, que comenzó con dos cursos virtuales y que este año logró concretar doce. Nos costó mucho que los/as investigadores/as de la casa armaran propuestas virtuales, por la complejidad que eso supone. Son los/as más jóvenes quienes llevan adelante las propuestas virtuales, mientras que los/as investigadores/as históricos/as de IDES participan en algunos cursos, pero no los dirigen o recién ahora comienzan a hacerlo.

Dentro del campus virtual de IDES, el núcleo de “estudios de memoria” ofrece un curso que se llama “Introducción a los estudios sobre memoria: problemas, perspectivas y debates”. Se dicta desde el año 2017 y cuenta con la participación de Elizabeth Jelin, Valentina Salvi, Claudia Feld, Luciana Messina, Laura Mombello y Marina Franco, todas intelectuales referentes en el campo de estudio sobre memoria. Lo consideramos el curso vedete dentro del campus virtual, porque completa su máximo de inscripción muy rápidamente.

En ese marco, desarrollar otra propuesta sobre estudios de memoria es un poco atemorizante. Sin embargo, el campus virtual de IDES ofrece un sello de excelencia académica. Quienes trabajamos en el IDES somos investigadores/as y docentes universitarios/as, y los cursos que se dictan son de nivel de posgrado. Esto nos permite partir de otra base, porque las personas que se inscriben en estos cursos tienen estudios universitarios completos, incluso estudios de posgrado completos, y conocen profundamente el campo.

Me gustó la propuesta de Paula Guitelman  de pensar la virtualidad como una potencia o como una posibilidad. En nuestro caso, la primera posibilidad que nos brindó la virtualidad fue armar este curso con docentes radicados/as en distintos lugares del país, e incluso en el extranjero.

Como dije antes, el curso se llama “Poéticas de la memoria: narrativas, teatralidades y transmisión”. Lo dirige la doctora Rossana Nofal, de la Universidad Nacional de Tucumán y lo coordino yo, como representante del IDES. Participan también otros/as docentes, todos/as doctores/as: en Literatura, en Teatro, en Ciencias Sociales. Todos/as realizamos nuestras investigaciones de posgrado bajo la dirección de Rossana.

Lo que nos sirvió para empezar a hablar sobre poéticas de la memoria (Nofal 2016, García 2016, Fernández 2016, Daona 2018) fue presentarnos, pero no desde lo académico, sino contando cómo llegamos al tema, qué nos interesa, qué nos interpela y qué es lo que vamos a proponer. Y lo que proponemos es, principalmente, una dinámica de trabajo grupal. Entonces, lo que damos en cada una de las clases es el resultado de investigaciones que ya fueron probadas. Si bien reconstruimos el campo de estudios de memoria, también incorporamos conceptos nuevos que permiten pensar la idea de poética, la de subjetividad, la de transmisión –de cómo transmitimos narraciones de memoria–, porque nuestro curso es sobre narrativas, sobre literatura, sobre teatro.

El curso está dividido en cuatro módulos, de dos clases cada uno. En ellas abordamos narrativa testimonial (que es la producción más abundante que hubo en Argentina en la posdictadura para dar cuenta del terrorismo de Estado) y narrativa argentina reciente (haciendo énfasis en la literatura producida por hijos e hijas de desaparecidos). También trabajamos literatura infantil, desde María Elena Walsh en adelante. En el curso sostenemos que, si bien la literatura infantil siempre aparece como género menor, en realidad es un género que, en términos de memoria, constantemente está provocando e irrumpiendo en el campo. En este sentido, es importante el trabajo con formación docente porque la literatura infantil es una herramienta clave para trabajar en las aulas procesos de transmisión y formación. No solo para formar conocimientos sobre nuestro pasado, sino también para formar lectores/as atentos/as a los que están leyendo.

El último módulo del curso es sobre teatro y todo lo que supone la teatralidad: pensar las disputas que se dan en Argentina en torno a memoria, tanto en el espacio público como en el privado. En el marco del curso, pensar la teatralidad en sentido amplio nos permite entender por qué es clave abordar temáticas sobre memoria.

Los intercambios (con y entre los/as cursantes) se dan a través de foros, a partir de preguntas y de material multimedia. Para involucrar los sentimientos en el proceso de aprendizaje, decidimos presentar dos tipos de consignas: una que implica dar cuenta del contenido teórico desplegado en cada clase; y otra, más provocativa, en la que se pone en juego la subjetividad o una escritura poética. Cada vez que cerramos una clase proponemos este doble juego. Por un lado pedimos una reflexión en torno al contenido y, por el otro, apuntamos a lo subjetivo que ese contenido provoca.

Referencias

- DAONA, Victoria (2018): “Voces y poéticas de la memoria: un corpus de novelas argentinas contemporáneas”, en: *Revista Chilena de Literatura*, núm. 97, pp. 105-126.
- FERNÁNDEZ, Sebastián (2016): “Primeras representaciones de los desaparecidos en

dictadura en el teatro tucumano. Análisis de *Un brindis bajo el reloj* de Carlos María Alsina y Gustavo Geirola”, en: *Revista El taco en la brea*, núm. 3, pp. 35-51.

GARCÍA, Laura Rafaela (2016): “Las modulaciones de la imaginación: lectura, escritura e ilustración en los años 80 en la literatura argentina para niños”, en: *Catalejos. Revista de lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1 (2), pp. 49-67.

NOFAL, Rossana (2015): “Configuraciones metafóricas en la narrativa argentina sobre memorias de dictadura”, en: *Revista Kamchatka*, núm.6, pp. 835-851.

Transmedia y multiplataformas en educación a distancia



Una experiencia transmedia y multiplataformas en el marco de la producción de conocimiento universitario ▶

Daniela Koldobsky | UBA

▶ Leer más

De variaciones, alteraciones y codiseño de las propuestas de enseñanza ▶

María Verónica Perosi | UBA

▶ Leer más

Diseño narrativo transmedia: hacia una metodología posible ▶

Anahí Lovato | Universidad Nacional de Rosario

▶ Leer más

Diseño de materiales hipermediales: lecciones aprendidas ▶

Valeria Odetti | FLACSO Argentina

▶ Leer más

Una experiencia transmedia y multiplataformas en el marco de la producción de conocimiento universitario

Daniela Koldobsky

UBA



Transmedia - multiplataformas - apocalípticos - integrados - postbroadcasting

Palabras
Clave

En la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires se dicta la materia "Semiótica de las mediatizaciones". Se trata de una materia anual que, desde hace unos cinco años, tiene mucha actividad multiplataforma, especialmente a través de un grupo privado de Facebook. Este año, sin embargo, a partir de un paro docente, estuvimos un tiempo trabajando a distancia. Me interesa comentar esta experiencia, especialmente en relación con el modo en que trabajamos las cuestiones multiplataforma y transmedia.

Esta es la primera materia de formación en semiótica que tienen los/as estudiantes de la carrera y en la que trabajamos específicamente con las mediatizaciones del momento actual. Durante todo el año hacemos un (simulacro) de investigación semiótica en medios y, al final de la cursada, presentamos en los teóricos los resultados de los trabajos grupales.

Cada año la materia tiene aproximadamente 300 inscriptos. En cada comisión se trabaja un caso diferente de los modos de mediatización de la vida contemporánea en relación con distintos temas que, además, están incluidos en nuestro trabajo de investigación subsidiado por la Universidad de Buenos Aires.

Desde el punto de vista de la perspectiva teórico-metodológica me interesa marcar tres cosas. Primero, que sigue siendo pertinente la clasificación de Umberto Eco (1965) que señalaba dos posiciones con relación a los medios masivos: la posición integrada y la apocalíptica. Entendemos que, para trabajar el fenómeno multimedia, no podemos tener ni una posición integrada ni una posición apocalíptica. Ninguna de ellas sirve. Podríamos decir que, en los últimos años, buena parte de las narrativas transmediáticas responden a una moda. Subirse a las narrativas transmedia ha sido una especie de necesidad, y esa no es la idea. Por supuesto, tampoco podemos tener una posición apocalíptica, porque la necesidad de inte-

gración es fundamental. En la cátedra trabajamos con estudiantes que se relacionan constantemente con múltiples dispositivos de comunicación y nuestro objeto es el estudio de lo novedoso en las mediatizaciones.

En segundo lugar, quisiera hacer referencia al concepto de *postbroadcasting* que trabaja José Luis Fernández (2014), titular de la cátedra. El concepto refiere a la necesidad de pensar el ecosistema mediático actual en relación con tres sistemas que se combinan de manera compleja: el cara a cara, los medios masivos y los mal llamados “nuevos medios”.

El tercer punto es un principio de posicionamiento analítico para la investigación. De todos los fenómenos que puedan interesarnos como objeto de investigación, cuanto más micro sea el análisis, más conocimiento se produce. Nosotros/as no partimos de los grandes conceptos, de las grandes problemáticas, sino que intentamos llegar a ellos a través de un trabajo sobre casos, sobre fenómenos lo más pequeños posibles que nos permitan sacar conclusiones novedosas. Por ejemplo: trabajamos la relación entre el uso de las plataformas y el espacio urbano, la construcción de comunidad en redes sociales, la construcción del *acontecimiento social* (Verón, 1987); trabajamos sobre el/la músico/a en redes sociales, sobre las plataformas oficiales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la ciudad de Montevideo y sobre festivales de música (como Lollapalooza o de *freestyle*).

El grupo cerrado de Facebook que mencioné al inicio se llama “Monitoreo de las mediatizaciones”. Es un grupo con miles de integrantes al que cada año se agregan nuevos/as alumnos/as. Sus funciones son variadas. Posteamos novedades que publican los medios respecto a mediatizaciones, y que construyen el corpus de análisis; se intercambian posiciones respecto a lo que se trabaja en la materia; y hay un *feedback* permanente con el trabajo presencial: del monitoreo a las clases y de las clases al monitoreo.

Nuestro trabajo contiene la clase presencial, el monitoreo de mediatizaciones, y a su vez, una serie de formatos diversos que van integrándose: los grupos de correo electrónico por comisión y de los/as docentes, el chat de WhatsApp de los/as docentes, el uso del celular en las clases presenciales y, este año tuvimos también algunos encuentros por Skype a raíz del paro que mencioné antes. Todo ese trabajo se hace en forma combinada. Es decir, no trabajamos desde la idea de transmedia respecto de una narrativa transmedia (lo que implicaría la construcción de diversas líneas que parten de un relato), sino que aprovechamos las potencialidades de cada plataforma para generar distintos tipos de vínculo (entre docentes y estudiantes, entre los/as estudiantes, e incluso entre docentes) y con la especificidad de que en cada una de ellas se tramitan distintos contenidos con distintos objetivos. En ese sentido, hay una convivencia entre el cara a cara de las clases y el trabajo de monitoreo. El monitoreo sería el lugar que compartimos todos/as. Pero también hay grupos diferenciados por comisión, por estudiantes y docentes, de modo que se hace un trabajo combinado y se producen interacciones e intercambios (algunos horizontales y otros no tanto).

Esta experiencia ha permitido construir nuevos vínculos en el trabajo. En particular, el monitoreo de nuevas mediatizaciones ha funcionado de un modo horizontal, porque las noticias respecto de las novedades no necesariamente han partido de los/as docentes, sino también de los/as propios/as estudiantes. Esto generó un espacio de intercambio que muestra que, desde una perspectiva de trabajo centrada en la investigación y la producción de conoci-

miento, puede desarrollarse un proceso colaborativo. Por otro lado, las investigaciones realizadas en las comisiones aportan nuevos conocimientos, tanto para los/as estudiantes como para los/as docentes. Esto es así, en primer lugar, porque los resultados de la investigación se construyen de manera conjunta y, en segundo término, porque los productos de ese proceso luego se comparten en instancias de intercambio y validación científicas. De esta manera, la experiencia realizada tiene un carácter educativo, pero también plenamente científico.

Referencias

- ECO, Umberto (1965): *Apocalípticos o integrados*. Barcelona: Lumen.
- FERNÁNDEZ, José Luis (coord.) (2014): *Postbroadcasting. Innovación en la industria musical*. Buenos Aires: La crujía.
- VERÓN, Eliseo (1987): "Prefacio a la segunda edición", en: *Construir el acontecimiento*. Buenos Aires: Gedisa.

De variaciones, alteraciones y codiseño de las propuestas de enseñanza

María Verónica Perosi

UBA



Narrativas - relatos - procesos de enseñanza - cocreación

Palabras
Clave

Quienes somos parte de la Maestría en Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires compartimos el deseo por la experimentación, en tanto tenemos la convicción de que es necesario generar pedagogías que nos estimulen y nos convoquen; nuevos modos de hacer pedagógicos que nos emocionen tanto de manera personal como grupal. En ese marco, celebramos encuentros como este, que habilitan el diálogo entre equipos (académicos, de investigación y de desarrollo de programas) y que permiten generar nuevos marcos interpretativos acerca de la enseñanza.

El desarrollo de experiencias que nos transformen es una búsqueda constante. Nuestra última propuesta invita a los/as maestrandos/as a construir relatos, otro tipo de relatos. Narrativas que no son únicas o lineales, sino que permiten revisar y pensar la secuencia de la propuesta de enseñanza (tanto en entornos presenciales como a distancia) y cuestionar la manera tradicional del relato único, unidireccional, diseñado exclusivamente por el equipo docente. Esta es la experiencia que quiero compartir con ustedes hoy.

Hace unos años, David Bolter (1996) hacía referencia al carácter definitorio de las tecnologías, esto es, a las maneras en que nos definen culturalmente. Tenemos algunos ejemplos: el fenómeno de los videojuegos, que interpelan al/a jugador/a en primera persona y como protagonista de una historia; o el fenómeno de Netflix y las maratones de series, que nos permiten pensar en términos de *procesos de inmersión* (Rose, 2011). Se trata de ejemplos útiles para comprender el carácter actual de las tecnologías y la definición de los sujetos en términos culturales; así como también pensar nuevos tipos de propuestas de enseñanza.

Las narrativas que construimos como docentes también tienen un carácter definitorio, en tanto nos permiten construir relatos acerca del conocimiento que den cuenta de nuestras construcciones provisionales, nuestra historia, nuestro punto de vista. Pero, además, nos transformamos al encontrarnos con los sentidos que también construyen los/as otros/as (Jackson, 2002).

Todas las propuestas que generamos en el marco de la Maestría apuntaban a pensar los procesos de transformación de las propuestas didácticas (más allá del entorno o de la modalidad), con el objetivo de hackear el relato único y unidireccional. Edith Litwin (1997), que fue la primera directora de la Maestría, hablaba del *arte de narrar*, un ejercicio de transgresión y de coherencia (Perosi, 2017) en el que se generan formas narrativas que interpelan a partir de preguntas molestas, pero que invitan a pensar, a aprender jugando. La obra de Litwin invita a revisar la didáctica clásica. Allí, reconocemos tres juegos para la clase que permiten recuperar el carácter y los rasgos de su propuesta didáctica: la clase como obra, el juego de las isomorfías, el juego de la pregunta y el juego del encuentro. Todos ellos permiten componer la escena del aula y analizar las maneras en las que se expresan los procesos intersubjetivos y la vivencia que se construye a partir de un tiempo que es percibido como real.

Por otra parte, la *contundencia* y la *transgresión* permiten dar cuenta de rasgos que interpretan lo memorable y lo original del desarrollo de una propuesta pedagógica, e identificar su singularidad como una construcción pedagógica específica. Finalmente, la pedagogía de la contundencia ofrece un marco para la reconceptualización de las prácticas de la enseñanza desplegadas por Edith Litwin. Se trata de una perspectiva que abona a una matriz interpretativa acerca de las prácticas de la enseñanza y devela su complejidad. Interpela, por lo tanto, nuestros modos de hacer didácticos.

Cuando pensamos las propuestas pedagógicas para la Maestría, entonces, lo hacemos desde la necesidad de hackear la manera tradicional de concebir la enseñanza y para construir un nuevo tipo de experiencia, nuevas modalidades para pensar propuestas de enseñanza no unívocas, no tradicionales. Una de las preguntas que surge durante esta tarea es cómo transformar ese arte de narrar (impulsado por las preguntas, la escenificación y las isomorfías) en un arte de narrar alterado. Para Mariana Maggio (2017), lo *alterado* implica abrir múltiples trayectos y que cada uno sea honesto y genuino a un tipo de tratamiento cognitivo en relación con el conocimiento. Se trata, en definitiva, de que los/as estudiantes seleccionen un trayecto, de múltiples posibles, que genere miradas ligadas al conocimiento, que hablen de las personas que somos y de las preguntas que nos hacemos respecto a ese campo. Así podremos pasar de construcciones alteradas del relato del arte de narrar de una manera a alteraciones en la forma de narrar.

Por otro lado, debemos pensar en el reconocimiento de nuestros/as estudiantes, en el impacto de la tecnología. Pero, además, debemos confiar en las elecciones, las preguntas, los recorridos y los tiempos de los/as estudiantes, y considerar las configuraciones que generan para producir procesos de construcción de conocimiento que el/la docente acompaña.

Finalmente, es importante prestar atención a la construcción democrática de la puesta de enseñanza. Esta es la última frontera que hay que transgredir. Ya no es el/la docente quien diseña en soledad la propuesta pedagógica, sino que se trata del principio de la cocreación. Es todo el equipo de estudiantes y docentes, como colectivo, el que codiseña la propuesta. Por supuesto, esto implica nuevos desafíos y nuevas preguntas. Pero el objetivo continúa siendo el mismo: generar nuevas experiencias que nos permitan alterar las visiones tradicionales y así pensar nuevas propuestas de enseñanza.

Referencias

- BOLTER, David (1996): "Virtual Reality and Redefinition of Self", en: STRATE, Lance; JACOBSON, Ronald y GIBSON, Stephanie (eds.) *Communication and Cyberspace: Social Interaction in an Electronic Environment* (pp. 105-120). Nueva York: Hampton Press.
- JACKSON, Philip (2002): *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, Edith (1997): *Configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, Mariana et al. (coords.) (2017): *#tecnoedu2016. Enseñanza universitaria en movimiento*. Disponible en: <http://www.movimientotecnoedu.net/tecnoedu.pdf>
- PEROSI, María Verónica (2017): "La pedagogía de la coherencia. Reconstrucciones interpretativas de la enseñanza de Edith Litwin", en: *Revista del IIICE*, núm. 37, pp. 91-100. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3452>
- 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.

Diseño narrativo transmedia: hacia una metodología posible

Anahí Lovato

Universidad Nacional del Rosario



Transmedia - narrativas - universos - desarrollo de proyectos

Palabras
Clave

La Dirección de Comunicación Multimedial de la Universidad de Rosario tiene como tarea principal la gestión de contenidos digitales de la institución. Pero, además, se ha convertido en un espacio de experimentación con formatos narrativos. Desde el año 2008 trabajamos con proyectos multimedia e interactivos y, desde el 2013, lo hacemos también con proyectos transmedia.

Cuando hablamos de *narrativas transmedia* (Jenkins, 2003; Scolari, 2013) nos referimos a relatos que se expanden a través de una multiplicidad de plataformas y soportes, y en los que resulta fundamental la participación de los/as usuarios/as. Se trata de usuarios/as activos/as y comprometidos/as con la transformación de las historias y que participan de esos mundos que planificamos y desarrollamos en los proyectos transmedia.

Los universos narrativos contienen una multiplicidad de historias. Suelen ser universos complejos, donde hay muchos personajes y conflictos, independientemente de que estemos trabajando con narrativas de ficción o de no ficción. Esto puede aplicarse a cuestiones educativas, de comunicación política, institucional, publicidad y marketing.

Existen algunos mitos respecto a las narrativas transmedia. Solemos asociarla a la utilización de la última tecnología o la última innovación. Sin embargo, el diseño transmedia nos permite aprovechar los medios tradicionales (y lo que conocemos de sus lenguajes y sus gramáticas) y agregarles capas de interacción digital para favorecer la expansión de esas narrativas. Por otro lado, existen procesos de convergencia y divergencia en la forma en que los/as usuarios/as consumen e interactúan con los contenidos. Pasamos permanentemente de una pantalla a otra. Somos usuarios/as o consumidores/as "translectores" (Scolari, 2017). Podemos consumir contenidos mediáticos que están dispersos y establecer relaciones entre esos contenidos. Muchas veces, los/as propios/as usuarios/as producen la convergencia de los proyectos transmedia.

Las narrativas transmedia también nos permiten hablar con diferentes públicos. En cada una de las plataformas podemos establecer un vínculo y dialogar con un público específico.

Podemos, además, aprovechar los diferentes contextos de recepción para que los mensajes tengan significados específicos en función de esos entornos.

Los universos transmedia incluyen el canon –los límites de la historia que definimos los/as productores/as de la información– y el *fandom* –donde reinan los/as fanáticos/as, los/as usuarios/as–. Es en este segundo espacio donde ocurre lo más interesante en términos de participación y expansión transmedia. Allí, son los/as fanáticos/as y los/as usuarios/as activos/as quienes terminan distribuyendo, remixando y resignificando los proyectos. Como productores/as de contenido y de información debemos estar atentos/as a lo que ocurre en el mundo del *fandom*, porque allí se producen multiplicidad de proyectos que podemos incorporar a nuestro universo canónico.

Actualmente, la producción de narrativas transmedia está avanzando en dos direcciones. Por un lado, en la posibilidad de incorporar la *gamificación* y la perspectiva lúdica en los proyectos y, por el otro, en el trabajo con la territorialidad. Este último es un punto que hace a la identidad de los proyectos que desarrollamos en la Universidad Nacional de Rosario: la idea de trabajar con la expansión territorial del proyecto, con los entornos físicos, con la ciudad, con los espacios como una plataforma posible para narrar. Esto es especialmente así cuando los proyectos tienen un sentido geográfico que podemos aprovechar en términos narrativos para que los/as usuarios/as vivan las historias en los lugares donde transcurren.

En el año 2013 realizamos *Tras los pasos del hombre bestia*, nuestro primer proyecto transmedia. Lo construimos en base a un trabajo anterior, un documental para televisión de 26 minutos de duración. En ese sentido, lo consideramos un proyecto transmedia retroactivo (Gambarato, 2013) porque hace referencia a una pieza audiovisual anterior, que marca las líneas del universo narrativo.

Tras los pasos del hombre bestia es una *docuficción*. Trabajamos con personajes reales y ficticios que nos ayudan a contar la historia. Realizamos intervenciones espaciales, proyecciones sobre paredes de la ciudad que usamos como pantalla para contar cosas sobre la historia. Desarrollamos los personajes en redes sociales, sobre todo en Facebook y Twitter. Y trabajamos con realidad aumentada, con un juego en línea de varias etapas que finalizaba con un juego presencial. Todo el contenido producido servía para que los/as usuarios/as pudieran resolver el juego y avanzar en el descubrimiento de la historia.

El segundo proyecto fue *Mujeres en venta*, que aborda la trata de personas con fines de explotación sexual en Argentina. Se trata de un proyecto periodístico proactivo: fue pensado como transmedia desde el inicio. En este caso, el corazón del proyecto es un documental interactivo. La narración está organizada a partir de las diferentes etapas que constituyen el delito de la trata de personas. Así, abordamos, en diferentes capítulos, las formas de captación de las víctimas, el traslado, las rutas de la trata y la explotación propiamente dicha en los diferentes prostíbulos. Finalmente, en el cuarto capítulo, hacemos referencia al rescate de las víctimas o su reintegración al entramado social, laboral y familiar del que fueron arrancadas.

El proyecto incluyó también un documental para televisión que se emitió por los canales de Rosario y una serie de cómics impresos y digitales que cuentan una historia real (con el personaje principal ficcionalizado) y muestran, paso a paso, todo lo que implica el delito de la

trata. Creamos también un mapa colaborativo en el que los/as usuarios/as pueden marcar lo que saben respecto a este delito; una serie de *movisodios* para dispositivos móviles y para la web; micros para televisión; y un libro multiplataforma que aborda las experiencias de reinserción que llevan adelante los organismos no gubernamentales y activistas que trabajan en el campo para el rescate de las víctimas.

Otro de nuestros proyectos transmedia es *De barrios somos*, un documental que aborda las historias de los clubes de barrio de Rosario. En la ciudad existen casi 300 clubes, algunos centenarios y otros más nuevos. Elegimos contar las historias de 24 de esos clubes que nos permiten mapear la geografía de la ciudad y relatar, a través de sus trayectorias, la historia de los diferentes barrios de la ciudad.

En este caso creamos, como contenido principal, una serie para televisión web, de ocho capítulos de 13 minutos, que pueden emitirse también como un programa de 26 minutos para televisión. Desarrollamos, además, un documental interactivo que sirve como gran contenedor del proyecto y propone otras experiencias. Por ejemplo, hay contenidos en 360° que le permiten al/a usuario/a posicionarse en el club, recorrer los espacios y vivenciar algunos momentos. En este proyecto trabajamos con Google Cardboard con el objetivo de llevar a los clubes —de manera económica— experiencias de realidad virtual. Para muchos usuarios esta fue la primera experiencia con esa tecnología.

Además, creamos un libro de crónicas que permite al/a usuario/a darse tiempo de lectura y sumergirse en los relatos, y también un juego (parecido a Carrera de Mente) con el mapa de Rosario como tablero. El objetivo del juego es que el/la usuario/a elija un club como punto de partida, lo recorra y responda preguntas sobre la historia de los 24 clubes que forman parte del proyecto. Para esto contamos con el apoyo de cronistas y fotógrafos/as que nos ayudaron a narrar de manera visual. Por otro lado, el proyecto también incluye un álbum de figuritas, uno de los soportes más interesantes del proyecto y que funciona muy bien en relación con el universo *fandom*. Para esto, cada club eligió cinco fotos que les resultaran representativas y las transformamos en figuritas. Los escudos de los clubes funcionan como *trackers* de realidad aumentada: pueden escanearse por el teléfono y así llevarse una pequeña pieza sobre la historia del club.

Por otro lado, trabajamos contenidos pensados específicamente para redes sociales. Armamos una kermés transmedia, que es como la instancia presencial donde, además de haber juegos y música, los/as usuarios/as pueden recorrer la experiencia completa e intercambiar figuritas. En asociación con el diario *La Capital*, todas las semanas publicamos una nota sobre uno de los clubes con los que estamos trabajando. Esa es una puerta de entrada interesante para ingresar a la narrativa, porque muchos de los/as usuarios/as nos descubren directamente a través de lo que pasa en el diario y otros medios tradicionales que colaboran con la difusión.

Finalmente, y para cerrar, quisiera mencionar algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de pensar un proyecto transmedia y que nosotros/as aprendimos durante el desarrollo de nuestros proyectos.

En primer lugar, es clave tener un universo narrativo, tratar de determinar lo más claramente posible qué queremos contar. Luego, es importante definir las experiencias de los/as

usuarios/as: qué tipo de experiencia queremos proponerles, en qué momento los llamaremos a la acción, y qué van a poder hacer con nuestro proyecto y con la historia. Sólo después de definir estos dos elementos podemos elegir las plataformas que nos permitirán contar la historia y conseguir la interactividad que pretendemos para el proyecto. En la producción transmedia muchas veces sucede que primero se elige la plataforma y luego se intenta incorporar el contenido. Por eso la expansión narrativa no funciona. Es la historia la que demanda las plataformas. En tercer lugar, es importante conocer muy bien cuál es el público al que queremos llegar. Y, por último, debemos considerar cómo hacemos para que el proyecto pueda implementarse.

En la actualidad, los hábitos de consumo nos muestran audiencias concentradas en las narrativas, más allá de los medios. Se trata de usuarios/as para quienes necesitamos crear mapas narrativos con espacios, tiempos, personajes, relaciones, transformaciones, causas y consecuencias, lógicas y reglas. Esos mundos narrativos desbordan las pantallas tradicionales: salen a las calles, a las plazas, a los centros urbanos. Se convierten en entornos que los/as usuarios/as –movidos/as por el deseo, la curiosidad, o el azar– pueden recorrer incluso físicamente (Lovato, 2017).

Diseñar contenidos es una tarea que demanda saberes y conocimientos específicos relativos a los lenguajes, las gramáticas y las potencialidades que cada plataforma ofrece en tanto soporte posible para el mundo de la historia. En este sentido, las perspectivas creativas de nuestra época resultan excitantes: el futuro más inmediato se nos presenta plagado de oportunidades para experimentar –aun con altísimas probabilidades de equivocarnos– pero siempre con la certeza de aprender en el proceso.

Referencias

- GAMBARATO, Renira (2013): "Transmedia Project Design: Theoretical and Analytical Considerations", en: *Baltic Screen Media Review*, Vol. 1, pp.81-100. Disponible en: https://www.academia.edu/4951620/Transmedia_Project_Design_Theoretical_and_Analytical_Considerations.
- JENKINS, Henry (2003): "Transmedia Storytelling", en: *Technology Review*. Disponible en: <http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/>
- LOVATO, Anahí (2017): "Guion y diseño de contenidos para la postconvergencia", en: APARICI, Roberto y GARCÍA MARÍN, David (coords.) *¡Sonríe, te están puntuando! Narrativa digital interactiva en la era de Black Mirror* (pp. 165-180). Madrid: Gedisa.
- SCOLARI, Carlos (2013): *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- _____ (2017): "El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación" en: *Hipermediaciones*. Disponible en: <https://hipermediaciones.com/2017/03/02/el-translector-lectura-y-narrativas-transmedia-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/>

Proyectos

IRIGARAY, Fernando (director) (2015): *Mujeres en venta. Trata de personas con fines de explotación sexual en Argentina* [proyecto transmedia]. Argentina: Dirección de Comunicación Multimedial de la Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: www.documedia.com.ar/mujeres.

IRIGARAY, Fernando (director) (2018): *De barrio somos. Historias de clubes en 360°* [proyecto transmedia]. Argentina: Dirección de Comunicación Multimedial de la Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: www.debarriosomos.com.ar

Diseño de materiales hipermediales: lecciones aprendidas

Valeria Odetti
FLACSO Argentina



Hipermedia didáctica - estructuras narrativas - nuevas tecnologías

Palabras
Clave

El proyecto “Educación y nuevas tecnologías” (PENT - FLACSO Argentina) tiene, desde su nacimiento, un doble objetivo: formar personas especialistas en Educación y nuevas tecnologías; y fomentar la experimentación con esas tecnologías.

Solemos decir que la forma es contenido 📄. Por eso hemos trabajado mucho para proponer diversos formatos que articulen plataformas con eventos masivos, eventos puntuales con alguna red social, siempre pensando cómo se produce la formación en los múltiples espacios de interacción tecnológica.

También tenemos una mirada didáctica, que solemos compartir los/as especialistas que, en diversas áreas, nos dedicamos a Educación y tecnología: la actividad del/a estudiante es central para el aprendizaje. Leer o escuchar no alcanza. Algo tiene que ocurrirle al/a estudiante para que el aprendizaje ocurra.

En el año 2010, la propuesta del PENT incluía numerosos archivos PDF con información, imágenes y *links*. Sin embargo, las clases no eran más que varios PDF. Entonces empezamos a preguntarnos si era posible producir materiales didácticos con lógicas más parecidas a la de los consumos culturales del momento, a las formas de interacción existentes. Estamos hablando del año 2010, por lo que aún no existía, por ejemplo, el WhatsApp. A partir de ahí comenzamos la experimentación con el trabajo con materiales. En los años que han transcurrido desde entonces, hemos desarrollado múltiples materiales y hemos investigado y escrito sobre nuestras prácticas, en un ejercicio de reflexión sobre el trabajo realizado (Schwartzman y Odetti, 2014; Odetti, 2016). En mi caso particular, realicé todo el trabajo de Maestría sobre este tema (Odetti, 2017).

Durante este recorrido de investigación y experimentación, construimos un modelo de material didáctico, aunque, hasta el momento, no hemos trabajado con material transmedia. Esa es una materia pendiente. Sí trabajamos con el concepto de hipermedia, y con las estructuras narrativas que podían construirse a partir de ese concepto, para pensar materiales

didácticos. Dado que se trata de materiales producidos específicamente para el aprendizaje de alguien –es decir, no solo son elementos valiosos de la cultura, sino que tienen en sí mismos una carga didáctica, una estructura y un procesamiento que los distingue de cualquier otro objeto cultural– construimos tres estructuras diferentes de materiales didácticos, articulando dos campos teóricos: uno vinculado a las artes plásticas y otro a las metáforas de la interfaz desarrolladas Carlos Scolari (2004).

A partir de este cruce, construimos tres estructuras posibles de la hipermedia didáctica. La primera –y la más simple– es el material didáctico como un mural, basado en una interacción superficial. Para que se lo imaginen podríamos pensar, por ejemplo, en un grafiti: un muro donde hay una disposición de elementos que el/la estudiante tendrá que elegir por dónde recorrer y decidir qué hacer con eso. La segunda estructura es el material didáctico como instrumento. Lo que se plantea allí es la manipulación del instrumento para acceder a los contenidos, lo que involucra la toma de decisiones. La tercera estructura –más vinculada a lo artístico– es la que llamamos “material como una instalación”. En este caso, la interacción que propone es una metáfora espacial, una narración especializada, un espacio para recorrer, sumergirse y experimentar. Finalmente, una cuarta estructura hipermedia –construida a partir de las experiencias que desarrollaron los/as estudiantes– es la *gamificación*, que toma la idea de sumergirse en un espacio, pero le agrega el componente lúdico y situacional. Es decir, pone al/a estudiante en un rol de jugador/a y le invita a jugar algo en determinado entorno.

Veamos dos ejemplos producidos por estudiantes. El primero se titula “Los derechos de las mujeres en evolución”, una temática que, en los últimos dos años, los/as estudiantes de nuestros posgrados pueden elegir para producir un material. Las temáticas referidas al feminismo y a la Educación Sexual Integral (ESI) tienen una gran convocatoria. En esta línea, los/as estudiantes están logrando excelentes producciones que luego llevan a sus aulas y a sus espacios de trabajo. Elegí este material para compartir con ustedes porque tiene una estética muy interesante. Fue realizado con imágenes de uso libre, posteriormente editadas. Cada color tiene una fundamentación. La plataforma ofrece múltiples formas de navegación. Se trata de un recorrido que no tiene un principio ni un fin marcado. El/la usuario/a tiene que manipular la página para entrar, realizar actividades, ir a los vínculos y articular con otras herramientas. El proyecto tiene preguntas muy motivadoras y termina en una invitación a participar en la creación de una historia del feminismo actual, logrando así una narración feminista colaborativa.

El segundo material es un trabajo en el programa informático Prezi que imita la *gamificación*. Este caso es interesante porque se enfoca en la problemática del agua e invita a involucrarse en el tema. Primero tiene instrucciones (incluso para el/la docente), planificaciones que pueden descargarse, algunos videos y los créditos de todas las imágenes, entre otras cosas. Después empieza el recorrido del juego. En este caso el/a usuario/a no es simple espectador/a, sino que forma parte de un equipo y debe tomar decisiones que involucren o no el cuidado del agua. A veces el programa Prezi puede resultar muy lineal, pero en este caso lograron un recorrido de constante ida y vuelta en función de las decisiones que toma el/a usuario/a, quien debe involucrarse y armar los recorridos. Este material tiene mucho trabajo,

múltiples herramientas implicadas y muchos detalles interesantes. Incluye, por ejemplo, experimentos científicos y simuladores para aprender a medir el PH del agua.

Nosotros/as tenemos una preocupación real por lo que los/as estudiantes pueden hacer con aquello que aprenden en sus lugares de trabajo. El año pasado, por ejemplo, una alumna entregó su trabajo en formato de diapositivas de Power Point. Aunque al principio pensé que no era una herramienta adecuada, lo cierto es que logró hacer un muy buen trabajo que podía descargarse *offline*. Lo recorrimos con el equipo docente y nos sorprendió el modo en que había podido resolver determinadas cuestiones. Debemos rescatar esas experiencias que nos permiten pensar en las prácticas reales y en el docente real, que no siempre tiene un equipo para resolver cuestiones técnicas.

Referencias

- ODETTI, Valeria (2016): "Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes", en: GARCÍA, José Miguel y BÁEZ SUS, Mónica (comps.) *Educación y tecnologías en perspectiva* (pp. 29-42). Uruguay: FLACSO. Disponible en http://flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2016/Baez_Garcia_Educacion_y_tecnologias_en_perspectiva.pdf
- _____ (2017): El diseño de materiales didácticos hipermediales: el caso del PENT FLACSO. Buenos Aires: Teseo. Disponible en: <https://www.teseopress.com/materialesdidacticoshipermediales>
- SCHWARTZMAN, Gisela y ODETTI, Valeria (2014): "Experimentación en el trabajo con materiales didácticos", en: SCHWARTZMAN, Gisela; TARASOW, Fabio y TRECH, Mónica (comps.) *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción* (pp. 91-113). Buenos Aires: FLACSO y Homo Sapiens.
- SCOLARI, Carlos (2004): *Hacer clic: hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa.

Consideraciones detrás del diseño estético de un campus



Migraciones virtuales de una Universidad en línea

Walter Campi | Universidad Nacional de Quilmes

▶ Leer más

Aportes multidisciplinares en el diseño de entornos virtuales

Christian Milillo | FLACSO Argentina

▶ Leer más

Diseñar, crear, romper cajas y transmediar

Fernando Salvatierra | CITEP (UBA) / IIFE UNESCO

▶ Leer más

El rol del procesador didáctico en el diseño de propuestas educativas virtuales

Marcela Cannizzo | Universidad Nacional Pedagógica /
Universidad Nacional de Hurlingham

▶ Leer más

Migraciones virtuales de una Universidad en línea

Walter Campi

Universidad Nacional de Quilmes



Diseño - plataformas - Universidad en línea

Palabras
Clave

La Universidad Nacional de Quilmes tiene un programa de educación virtual que, en la norma, quedó establecido como “de educación no presencial”. En esta presentación nos enfocaremos en ese tipo de decisiones que impactan en el diseño y el uso cotidiano de una Universidad en línea.

En nuestro caso, lo que ofrecemos no es un curso, ni una carrera, ni un posgrado. Nuestro modelo es una Universidad en línea, con 20 carreras de grado y aproximadamente 15 carreras de posgrado, completamente virtualizadas.

Esto nos obliga a tener determinados rituales, mecanismos para sostener en el tiempo modelos que permitan a los/as estudiantes salir de un aula y entrar a otra, siempre en un entorno familiar. Es decir, rituales que eviten que nuestros/as cursantes tengan que aprender una y otra vez cómo cursar cada materia de una carrera universitaria completa.

Por supuesto, hay límites y decisiones respecto al diseño que deben sostenerse en el tiempo. Por ejemplo, nosotros/as entregamos en cada curso una carpeta de trabajo, en general en formato papel. Esta es una decisión que se tomó hace 20 años y que ahora ya no es la más acertada. Sobre todo si tenemos en cuenta aspectos como el costo del correo postal (porque también tenemos el orgullo de ser una Universidad federal, con estudiantes en todo el país).

Eso último también impacta en las decisiones sobre el diseño. En este momento, mientras yo estoy acá, parte de mi equipo de trabajo está tomando examen a una estudiante wichí. Lograr que una estudiante wichí instalara los accesorios mínimos necesarios para realizar una videoconferencia fue un trabajo enorme que pudimos llevar adelante porque tenemos tutoriales, manuales de estilos y muchos otros recursos que nos hacen el trabajo más fácil.

Los criterios de edición –a pesar de tener un manual de estilo relativamente estricto, incluso con cosas mínimas como el tamaño de los logos– no siempre se cumplen a la hora de resolver situaciones. Por ejemplo, cuando decidimos que además de la carpeta de trabajo en formato papel era conveniente que los/as estudiantes tuvieran esa carpeta en formato

navegable, nos vimos obligados/as a redefinir el diseño, que estaba en formato vertical. Debimos hacerlo apaisado y con determinadas botoneras de navegación. Con esto quiero decir que, muchas veces, las decisiones de diseño terminan tomándose en la trinchera y no en el manual de estilo.

La Imagen 1 muestra la plataforma que usábamos en 1999, donde ya trabajábamos con el criterio global de la Universidad en línea. Esto quiere decir que, en el campus virtual, el/la estudiante no solo toma clases, también debe poder tramitar un certificado, ver su registro académico, pedir una beca, quejarse porque no le llevaron la carpeta en formato papel. A pesar del manual del estilo, tenemos una plataforma que cambia bastante, porque siempre hay una necesidad nueva que esa plataforma debe absorber.

Otra directiva importante es apostar a que nuestra propuesta sea de tipo constructivista, preferentemente constructivista social. Pero también es cierto que somos una Universidad pública, los/as docentes concursan sus cargos y existe la libertad de cátedras. Aunque, en realidad, no tenemos cátedras sino equipos de trabajo. Al trabajar por áreas tenemos la oportunidad de tomar decisiones en equipo. Además, parte del modelo es asincrónico y tenemos cursadas y exámenes distribuidos por todo el país.



Imagen 1. Campus virtual UVQ, 1999.

La Imagen 2 es la segunda plataforma que utilizamos. Aquí pareciera que las cosas cambiaron un montón, pero, en realidad, lo que hay es un rediseño de la misma base de datos. Este es un campus virtual que nos resultaba muy difícil sostener en términos económicos. Lo usábamos como parte de un convenio con la Universidad Abierta de Cataluña, lo que implicaba un pago en euros. En el año 2003 se nos hizo imposible realizar esos pagos. Durante un tiempo nos dejaron usar la plataforma sin cobrarnos regalías. Sin embargo, en el 2004 debimos reevaluar la situación. Teníamos que migrar a una plataforma nueva sin afectar a los/as estudiantes. Esto implicó un esfuerzo enorme por seguir ofreciendo lo mismo e, incluso, un poco más.

En el 2008 debimos hacer la migración a Moodle porque la plataforma que utilizábamos comenzaba a quedarnos chica. Antes de tomar la decisión, debimos tomar precauciones. Por ejemplo, que estudiantes, docentes y equipos no sufrieran con el cambio, lo que,

además, implicaba respetar los colores y las botoneras. Sin embargo, Moodle no terminaba de ofrecernos lo que necesitábamos. Por el contrario, nos obligaba a rediseñar varios elementos y a buscar la manera de conectarla con otras plataformas, por ejemplo, para que los/as estudiantes pudieran pedir un certificado o la lista de materias aprobadas. En definitiva, necesitábamos tener rápidamente en Moodle todos los servicios de la Universidad. Decidimos, entonces, separar la gestión de aulas y que esto lo pudiera hacer Moodle (o cualquier otro LMS), con el agregado de todos los servicios de la Universidad incrustados, desde los sistemas propios que le dan soporte. En 2014 dimos un gran paso tecnológico: pasamos de Moodle 1.6 a Moodle 1.9, que todavía estamos usando porque nos da las respuesta que necesitamos a partir de las modificaciones que fuimos haciendo.

La Imagen 3 es un aula que diseñamos en el Moodle 1.9. Allí, en la barra superior, podemos ver todos los servicios disponibles de la Universidad. Apostamos a que esos servicios estén siempre a mano en la navegación, sin obstaculizarla. Creo que estamos acercándonos a lo ideal: un aula minimalista, contenedora, que incluya todos los procesos necesarios y que responda a las necesidades de los/as estudiantes respecto a toda la Universidad en línea.



Imagen 2. Campus virtual UVQ, 2003.

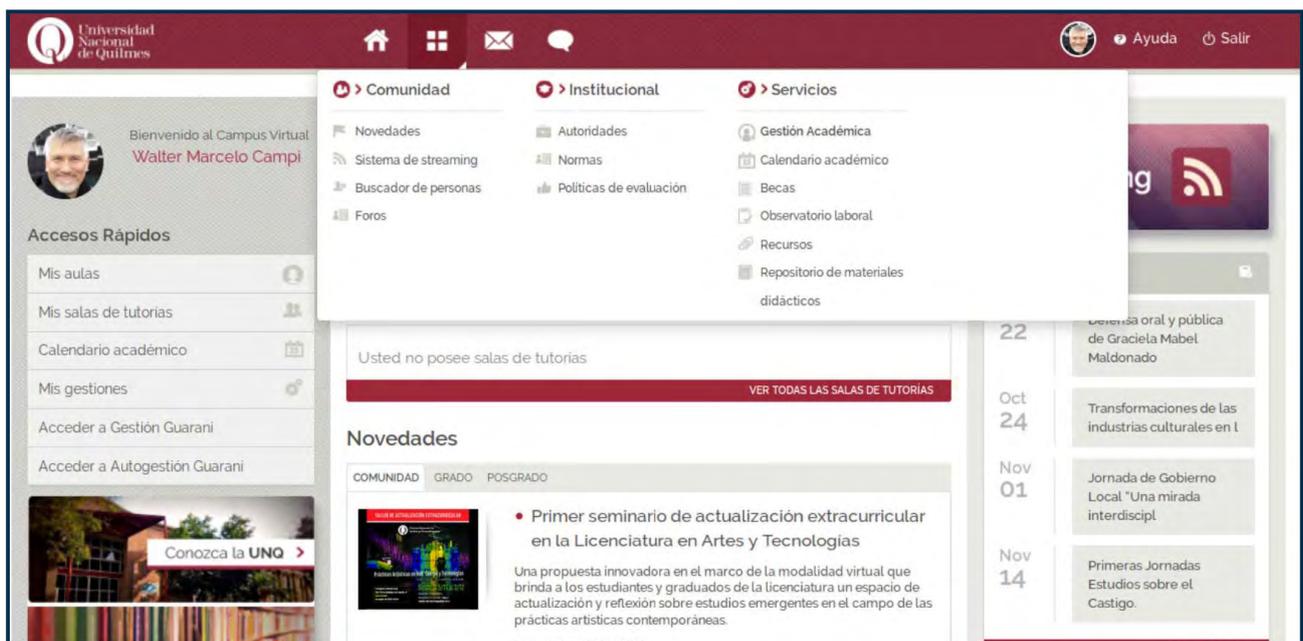


Imagen 3. Campus virtual UVQ, 2014.

Aportes multidisciplinarios en el diseño de entornos virtuales

Christian Milillo
FLACSO Argentina



Diseño - plataformas - entornos virtuales - iteración - multidisciplinarietàad

Palabras
Clave

Cuando nos invitaron a participar en esta mesa, titulada “Consideraciones detrás del diseño estético de un campus”, me pareció importante aprovechar la oportunidad para conversar con ustedes sobre lo que podríamos denominar “la cocina del campus”.

Muy a menudo nos sucede que, cuando mostramos los desarrollos que llevamos adelante en el PENT, nos preguntan qué versión de Moodle usamos porque se ve muy diferente a la versión estándar de la plataforma. Lo que sucede, en realidad, es que nosotros/as “destrozamos” las plataformas, las rehacemos, las rediseñamos a partir de un arduo trabajo multidisciplinario que tiene un montón de etapas y momentos. Esto es así porque consideramos que el modo en que se piensa la plataforma influye en el modo en que se ejecutan y piensan las intervenciones educativas. En este sentido, no debemos perder de vista que para el/la usuario/a –que es un/a estudiante o un/a docente– la plataforma y la propuesta educativa van de la mano. Rara vez alguien puede diferenciar el Moodle (la plataforma, el entorno donde está montado un curso) del curso en sí mismo (lo que el/la docente quiso hacer y lo que el equipo pudo desarrollar). Por eso, cuando pensamos una plataforma, debemos hacerlo en términos del/a usuario/a final.

Ese proceso, por supuesto, presenta muchas tensiones. Cuando nos reunimos con equipos que quieren desarrollar un curso (un seminario, un diploma, una carrera, etc.), habitualmente descubrimos que llegan a la primera reunión con muchas ideas previas acerca de cómo quieren hacerlo. La pregunta es qué hacer con esas ideas previas: ¿las tomamos?, ¿las desarmamos?, ¿las repensamos juntos/as? Porque, muchas veces, el modelo que se implementa en el campus de una institución condiciona las propuestas educativas que se piensan luego. Y, quizá, para esa propuesta modelo es necesario repensar el espacio, los formatos, los recursos, las actividades, el lenguaje, la manera en que la plataforma habla al/a usuario/a, los objetivos de aprendizaje, la secuencia didáctica, etc.

Todo esto implica poner el foco en la experiencia del/a estudiante. No podemos pensar solo en términos de estética, recursos y contenidos. Docentes y estudiantes llegan al campus

a participar de una experiencia que puede durar una semana o un mes; puede entrar todos los días o una vez cada tanto; desde el celular o desde la computadora; y en la que puede trabajar con otros/as colegas y con más de un/a docente, etc. Por eso, cuando pensamos el diseño estético, también debemos tener en cuenta el aspecto funcional, que es sumamente complejo porque ese diseño debe funcionar en todos los ámbitos. Hay que tener en cuenta el tipo de actividades que van a desarrollarse, dónde van a hacerse, cuál será la metodología del curso, cuál es el clima que queremos generar, cómo va a darse el acompañamiento (quiénes acompañan, cómo, cuánto y de qué manera) y quiénes tienen la voz. Esto último es muy importante porque, a veces, no nos preguntamos quién habla en la plataforma, quién presenta la sesión, quién presenta la consigna de actividad. ¿Dónde está el factor humano en todo esto?

Lo interesante es poder tomar todas estas decisiones de manera multidisciplinar. Esto es, que pedagogos/as, diseñadores/as, programadores/as, tutores/as, docentes, usuarios/as, funcionarios/as y gestores/as puedan aportar su mirada y dialogar. Siempre van a existir obstáculos. Lo importante es que podamos afrontarlos en equipo. Algo que nos da buenos resultados en el PENT es la *iteración*. Es decir, no llevarle al/a diseñador/a una propuesta cerrada, sino trabajar todos/as juntos/as. A medida que las ideas van avanzando, simultáneamente vamos bocetando, probando, configurando la plataforma, testeando actividades y consignas, desarrollando un documento de montaje, etc. En definitiva, el proceso sería así: se diseña, se hace una prueba, se escribe, se arma un boceto, se ensaya una consigna de actividad y se la prueba con el mismo equipo. Si es necesario, hacemos una prueba piloto, una muestra con pocas personas. Testearlo nos da insumos para poder rediseñar la propuesta, ajustarla, mejorarla, y finalmente, plasmarla.

Trabajar juntos/as nos da la posibilidad de aprender de lo que sabe hacer el/la otro/a. Así, por ejemplo, todas las personas involucradas en el diseño pueden desarrollar el pensamiento visual e imaginar cómo se ajustará a la plataforma aquello que piden para el campus. Es importante que podamos mostrarles cómo se va plasmando la idea original y darles la posibilidad de colaborar en la toma de decisiones y en el proceso creativo en general.

Por otro lado, todo este trabajo de desarrollo también debe tener en cuenta la accesibilidad. En la actualidad, el dispositivo que más se utiliza para ingresar al campus es el celular. Pensar las experiencias implica romper con la idea de que los/as usuarios/as trabajan mayoritariamente con una computadora porque la pantalla del celular es pequeña y tiene limitaciones. Debemos pensar el diseño en formato adaptativo, esto es, que pueda adaptarse a distintas pantallas, tamaños, tecnologías y resoluciones. En definitiva, el diseño debe adaptarse a distintos contextos.

En la misma línea, hay que tener en cuenta que los aspectos técnicos son diversos, no todos/as los/as estudiantes tienen las mismas posibilidades de conexión, por ejemplo. De la misma manera, debemos preguntarnos qué sucede cuando nuestros/as estudiantes tienen disminución visual, cuando no escuchan, cuando no pueden percibir correctamente los colores o cuando tienen dislexia. Muy pocas veces se tiene en cuenta a las personas con dislexia en el diseño de las plataformas y en la redacción de las consignas.

Por otro lado, el diseño debe ser sostenible y sustentable. Tenemos que pensar quién y cómo va a modificarlo cuando haya una nueva versión de la propuesta educativa. A veces, lo

mejor es dejar documentado cómo va a implementarse ese cambio. Esto nos permite acortar los tiempos para probar y programar los cursos.

También es importante saber delegar en los equipos. Aunque hayamos interactuado intensamente durante el proceso creativo, luego debemos apoyarnos en los/as especialistas, que miran específicamente el diseño, las consignas, los contenidos, la configuración del campus, etc.

Solo después de haber pensado en todos estos aspectos podemos volver a la cuestión estética de la propuesta. La metáfora visual es lo que encontramos después de todo ese proceso: ¿cómo va a ser ese entorno?, ¿qué sensación queremos transmitir?, ¿es un tablero, una sala de reuniones virtual, una sala de exposiciones, una serie de encuentros por orden cronológico, una línea de tiempo?, ¿con qué formatos trabajamos?, ¿cómo va a ser la interactividad?, ¿cómo será esa comunicación “humana”?, ¿quién tiene la voz y cómo les habla a los/as usuarios/as? Todas esas preguntas son las que dan lugar al proceso de construcción de identidad del entorno.

El desafío es cómo pensamos todo esto para un campus, cómo construimos un modelo a partir de una propuesta innovadora, que nos gustó, que funciona y que queremos que sirva de base para otras propuestas dentro de la misma institución. Al mismo tiempo debemos cuidar que las ideas base de ese modelo no condicionen el desarrollo de las propuestas educativas. Tenemos que tener una mirada global sobre un entorno único para no separar el aula virtual del curso y de la clase. Los distintos espacios deben funcionar como una unidad. El desafío, entonces, es generar un modelo que funcione y que, al mismo tiempo, esté abierto a otros modelos, a otras posibilidades. El campus debe propiciar la construcción de modelos exitosos, con instancias de innovación; debe permitir que el entorno evolucione y sea sostenible. En ese sentido, considero que el manual de estilo y procedimiento debe ser un elemento vivo, que se adapte a los cambios en el contexto y que nos permita evaluar las distintas tensiones que se producen a lo largo de todo el proceso de desarrollo.

Diseñar, crear, romper cajas y transmediar

Fernando Salvatierra

CITEP (UBA) / IIFE UNESCO



Entornos virtuales - innovación- creatividad - polisincronía

Palabras
Clave

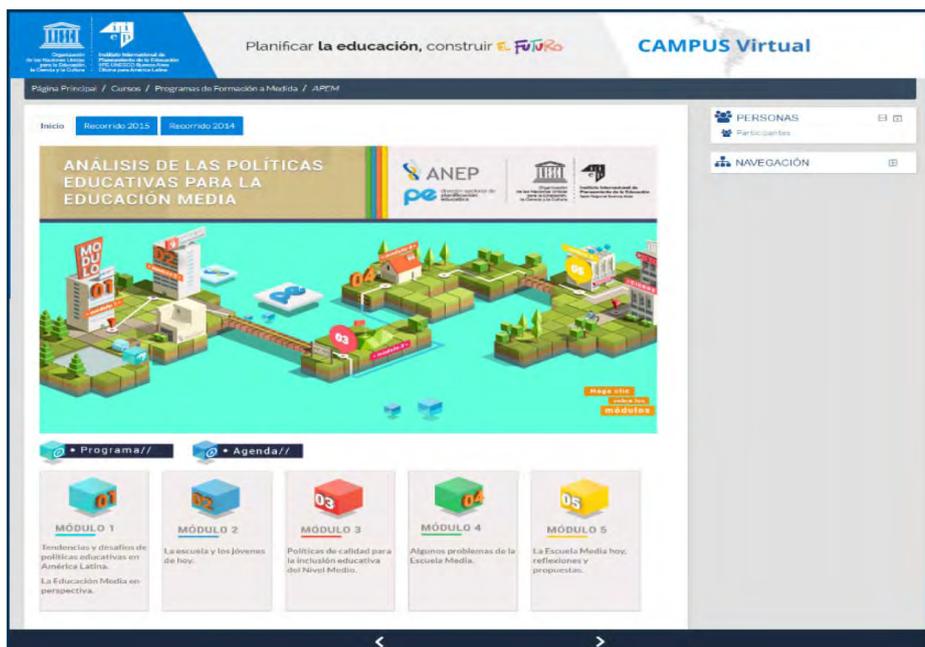
En el campo de la educación a distancia, tendemos a pensar las propuestas de formación a partir de lo que nos ofrece la plataforma. Esto representa un problema tanto a nivel pedagógico como didáctico. Tratar de superar los límites que nos imponen las plataformas es el punto de partida para poder diseñar proyectos en línea originales. Por eso la propuesta es incentivar la imaginación, diseñar, crear y romper cajas.

Considero que, en la actualidad, el desafío es crear tendencias innovadoras en entornos que sean posibles. Hace algunos años, los entornos eran sincrónicos o asincrónicos. Hoy, en cambio, hablamos de *polisincronía*: un espacio donde todo convive (Bower et al. 2014).

Debemos acercarnos a la idea de entornos posibles y polisincrónicos y que, además, respondan al desafío de una ecología de dispositivos. Esto es, propuestas que puedan ser visibles desde teléfonos celulares y tabletas; propuestas que adopten el llamado *diseño responsable* (Fox, 2012).

Por otro lado, es interesante también la posibilidad de trabajar en entornos convergentes y divergentes. Es decir: entornos en los que converjan distintas herramientas y soluciones. Algunas que surjan desde el interior de los entornos y otras que vayan hacia afuera. Veámoslo con algunos ejemplos.

El Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIFE-UNESCO) tiene como objetivo la formación de funcionarios en la región. Para esto, ofrece distintas propuestas. Hace algunos años hicimos un curso para Uruguay en el que nos imaginamos que el recorrido iba construyéndose en etapas, lo que nos ayudó en una primera aproximación a la metáfora del recorrido por una ciudad. Estas ideas luego tomaron forma desde lo gráfico y visual, como se ve en el siguiente ejemplo (caso 1):



Caso 1: Curso “Análisis de las políticas educativas para la educación media en Uruguay”. Fuente: IIFE-UNESCO (2018).

El segundo caso es un curso reciente, también en Moodle, sobre gestión de proyectos de computación y robótica. En este proyecto agregamos una línea de tiempo y generamos un sistema de módulos que rompe con lo que habitualmente propone la plataforma. En esta propuesta, el recorrido se daba a través de módulos y semanas, en una especie de doble entrada de navegación.



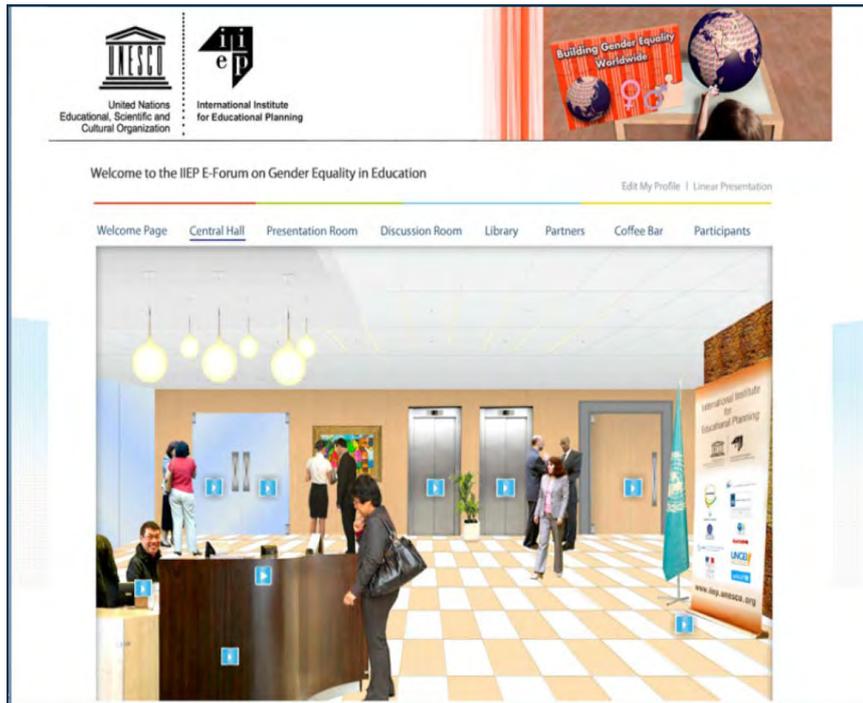
Caso 2: Curso “Gestión de proyectos de programación y robótica en las instituciones educativas”. Fuente: IIFE-UNESCO (2018).

En el tercer caso, el desafío era generar una formación que diera cuenta de una identidad latinoamericana para la planificación educativa. Entonces, construimos un área central donde los/as cursantes pudieran presentarse. La entrada no se daba a través de lo que tradicionalmente encontramos en Moodle, sino desde una botonera transversal que estaba presente a lo largo de todo el recorrido.

The screenshot shows a web interface for a virtual campus. At the top, there are logos for the 'Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura' and the 'Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIP-UNESCO) Buenos Aires, Oficina para América Latina'. The main header reads 'Planificar la educación, construir el Futuro' and 'CAMPUS Virtual'. Below this is a navigation bar with tabs: 'INTRODUCCIÓN', 'PLANEAMIENTO', 'ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN', 'ESTRATEGIAS', 'SISTEMAS', and 'PLANES Y PROGRAMAS'. The main content area features a banner for the 'EDICIÓN 2018 - MAYO/OCTUBRE' of the 'PROGRAMA REGIONAL DE FORMACIÓN EN PLANEAMIENTO Y GESTIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS', specifically for 'PARA FUNCIONARIOS DE EDUCACIÓN DE AMÉRICA LATINA'. A 'PRESENTACIÓN' section follows, describing the program's history and goals. To the right, a vertical sidebar contains a 'botonera transversal' with buttons for 'ESPACIO DE INTERCAMBIO', 'MESA DE AYUDA', 'PARTICIPANTES', 'EDITAR PERFIL', 'AGENDA FASE PRESENCIAL', 'ADMINISTRACIÓN', 'REPOSITORY FILE MANAGER', and 'NAVEGACIÓN'. A central vertical menu also lists 'PRESENTACIÓN', 'PROGRAMA', 'CRONOGRAMA', 'EQUIPO', 'FORO DE BIENVENIDA', 'PARTICIPANTES', and 'EDITAR PERFIL'. At the bottom, there is a 'Transmisión en vivo' section for the 'Presentación del curso' scheduled for 'lunes 7 de mayo a las 16 hs. Buenos Aires'.

Caso 3: Programa regional de formación en planeamiento y gestión de políticas educativas. Fuente: IIP-UNESCO (2018).

El cuarto caso es un proyecto del año 2012. Se trata de un foro virtual sobre género que organizaba la oficina de UNESCO en París. Las personas que participaban no tenían muchos conocimientos tecnológicos y no sabían qué era un foro virtual. Entonces, diseñamos una propuesta vinculada a lo que la gente asociaba a un foro presencial, y a Moodle le agregamos una segunda capa gráfica muy útil para la alfabetización de quienes no sabían cómo utilizar el entorno. Fue muy interesante porque los/as participantes aprendían a hacerlo muy rápidamente. Por ejemplo, si querían escuchar una conferencia sabían adónde tenían que ir, porque poníamos una foto que decía "auditorio". Además, teníamos un menú superior, espacios de interacción desde el auditorio, la posibilidad de acceder a los espacios de debate, y de salir y volver a entrar a la plataforma. En función de esta experiencia comprendimos que, en líneas generales, las personas utilizan al principio el entorno gráfico y luego, cuando entienden la lógica de funcionamiento, pasan a un entorno más lineal.



Caso 4: Foro de equidad de género en Educación. Fuente: IIEP-UNESCO (2018).

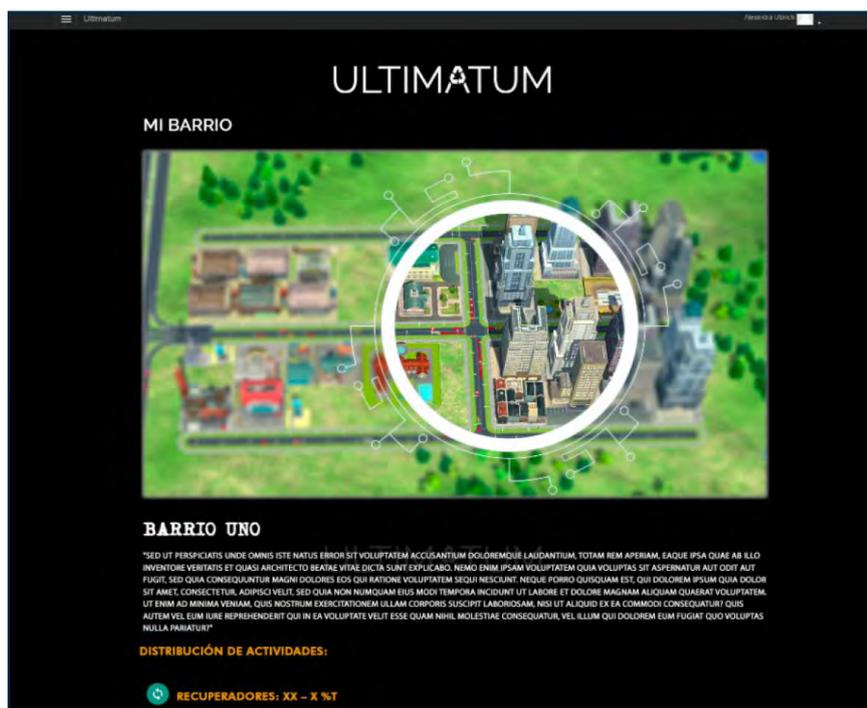
El quinto caso corresponde a una experiencia del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP-UBA). Ofrecimos el curso “36 coronas”: un MOOC  transmedia de pensamiento matemático dirigido a adolescentes y estudiantes de los primeros años de la Universidad. En este caso, nos imaginamos el MOOC con una estética similar a un recorrido por capítulos, inspirados en los sitios de *streaming* y series *online*. Las semanas eran episodios y los episodios tenían capítulos. Incluimos muchos videos y actividades interactivas.



Caso 5: MOOC “36 coronas”. Fuente: CITEP-UBA (2018).

El MOOC también está construido en Moodle. En este caso, le agregamos un *template* (o *theme*) y una barra que permitía poner cualquier tipo de bloques, lo que evita el problema de una barra que se colapsa.

En la actualidad, en CITEP, estamos diseñando un nuevo MOOC transmedia, esta vez sobre comprensión lectora de textos académicos. Lo pensamos a través del problema que genera la basura en la ciudad. Los/as participantes tendrán que trabajar en conjunto para salvar la ciudad, y eso implicará un recorrido.



Caso 6: MOOC "Ultimatum". Fuente: CITEP-UBA (2018).

En este sexto caso, la estética de Moodle se oculta totalmente. Lo que se ve es la ciudad. Cada grupo es un barrio y al interior de los barrios se generan actividades. La complejidad aquí radica en los componentes de *gamificación* que vamos agregando. En este sentido, es importante contar con un equipo que tenga conocimientos, por ejemplo, de diseño gráfico y que puedan acompañar el proceso.

Quienes nos dedicamos a la formación en el área de tecnología educativa, desde hace varios años insistimos en que la tecnología, en sí misma, no implica una didáctica que promueva la buena enseñanza. De hecho, hemos visto numerosas propuestas que se han empobrecido por considerar que la mera inclusión de tecnología motivaría a los/as estudiantes.

Es importante tener en cuenta que una propuesta debe relacionar los contextos, los formatos y las modalidades, con la selección y la organización de los contenidos, con las actividades que les proponemos a los/as estudiantes y las formas de evaluarlas, y con los canales de diálogo que abrimos. En este sentido, es fundamental ser reflexivos/as y críticos/as acerca de la tecnología. Tenemos que estar preparados/as para la posibilidad de que los beneficios obtenidos de la tecnología se vean atenuados por problemas y dificultades que surgen de su

uso. Debemos determinar en qué ocasiones la tecnología es útil y en cuáles no. Sin dudas, construir propuestas memorables en entornos digitales es un gran desafío que vale la pena enfrentar.

Referencias

- BOWER, Matt et al. (2015): "Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis", en: *Computers & Education*, vol. 86, pp. 1-17.
- FOX, Robert (2012): "Being responsive", en: *OCLC Systems & Services: International digital library perspectives*, 28 (3), pp. 119-125.
- LITWIN, Edith (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- SALVATIERRA, Fernando y DI LASCIO, Ma. Gabriela (2013): "Empezar, volver a pensar, volver a mirar la clase", en: *Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA)*. Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.

El rol del procesador didáctico en el diseño de propuestas educativas virtuales

Marcela Cannizzo

Universidad Nacional Pedagógica /
Universidad Nacional de Hurlingham



Cursos virtuales - diseño - desafíos - creatividad - innovación

Palabras
Clave

En esta exposición me enfocaré en los desafíos de diseñar y acompañar la planificación de propuestas educativas virtuales. La pregunta que puede servirnos de guía es cómo se materializa una propuesta virtual desde que surge como propósito de enseñanza hasta que se cristaliza en un campus virtual.

Revisando el sentido original de la palabra *virtual*, compruebo que alude a una suerte de energía, de impulso, de potencia. Es algo que tiene la posibilidad de ser, pero que aún no es. Es decir que lo virtual está muy ligado al campo de la posibilidad.

También una propuesta educativa es un escenario de posibilidad. Los diseños de proyectos educativos están ligados a la creación: cada propuesta o proyecto que llega es inédito en su estructura, en su funcionamiento, en los/as destinatarios/as a los/as que apunta. Por eso no hay prescripciones ni recetas acerca de cómo diseñar una propuesta educativa virtual.

Existen dos momentos relacionados con el diseño de este tipo de propuestas, y que se dan de manera simultánea. Uno de esos momentos tiene que ver con el diseño didáctico y pedagógico. El otro se relaciona con el armado del campus y la elección de las herramientas tecnológicas más apropiadas para cristalizar eso que pensamos en términos de diseño. En esta instancia es importante considerar que el diseño pedagógico antecede siempre al diseño tecnológico.

Casi inevitablemente encontramos aquí dos tensiones. La primera tiene que ver con la idea –recurrente en los equipos de autores/as– de trasladar a lo virtual las metodologías y prácticas propias de lo presencial. Algo así como una suerte de digitalización de lo que acontece en un aula universitaria. La segunda tensión se vincula con creer que el/la estudiante aprende por el simple hecho de tener a disposición materiales de calidad y en cantidad. Como si eso asegurase la excelencia académica.

Por otro lado, el diseño de una propuesta es acompañado por un proceso de *didactización* (Maggio, 2012) que es ni más ni menos que el diseño de una propuesta virtual atravesada o entramada con tecnologías. En este punto, los/as integrantes de los equipos de tecnología

realizamos algunas tareas puntuales de acompañamiento a los/as autores. La primera de ellas es revisar los propósitos y los objetivos de enseñanza. Esto parece una obviedad, porque todos los proyectos educativos tienen un programa. Sin embargo, es muy importante trabajar con los equipos cuál es la mejor forma de organización conceptual que puede tener ese programa, porque, en cierta forma, ese programa será la estructura que soporte el diseño didáctico posterior.

En segundo lugar, es importante, en este proceso de didactización, ayudar a pensar la elección de la bibliografía y el recorte de materiales, así como proponer otros. Es necesario, además, cuidar los temas vinculados a los derechos de autor y conocer el Régimen Legal de la Propiedad Intelectual.

Otra de las tareas del procesador didáctico es acompañar a los/as docentes en la producción de materiales, ya sean escritos o audiovisuales. Muchas instituciones convocan a profesores/as como productores/as de contenido. Les piden la escritura de clases virtuales, de unidades temáticas, fichas y materiales audiovisuales. Aquí es fundamental el rol del procesador didáctico, porque una clase virtual dista mucho de ser un bloque académico. Es importante el proceso de didactización para encontrar, en ese material, los distintos momentos y organizadores que permiten a los/as estudiantes acercarse a la comprensión de los textos. Muchas veces se pide ampliar conceptos mediante la inclusión de materiales hipermediales y preguntas interpeladoras que vuelvan sobre los textos.

En el procesamiento didáctico también es importante el diseño de las actividades, porque son las que permitirán al/a estudiante poner en juego aquello que leyó, vio y comprendió. En este punto, la mirada del procesador didáctico funciona como una suerte de termómetro que permite evaluar la propuesta, la definición y la planificación de los criterios de evaluación.

Por último, es necesario también pensar la temporalidad de la propuesta. Muchas veces se produce una suerte de desacople entre lo que se le pide al/a estudiante, en términos de lectura y de actividades, y la cantidad de horas destinada a esa cursada. La escala temporal es algo que el procesador didáctico tiene muy presente porque impacta en la trayectoria del/a estudiante.

Luego de la planificación y el armado de materiales, llega el momento de armar el campus virtual y decidir qué herramientas tecnológicas van a utilizarse. Aparecen aquí otras dos tensiones. La primera, relacionada al rol específico del procesador didáctico, es la que se da entre *ritualización* y *repetición*. Parecen dos conceptos similares, pero tienen sentidos distintos. Con ritualización me refiero a ciertas prácticas o decisiones en la organización de los contenidos. Por ejemplo: cuando se trabaja en el procesamiento didáctico de una carrera completa, es probable que haya ciertas decisiones iniciales que se repitan en todas las asignaturas. La repetición, por su parte, va en contra de lo inédito de cada propuesta, y fiscaliza el proyecto. Refiere a la repetición de ciertos modelos de actividades y de ciertas formas de resolver las cuestiones didácticas. Es una señal de alarma.

La segunda tensión se vincula con las distintas concepciones que se tienen acerca de qué es un campus virtual. Persiste la idea del campus como un repositorio o depósito de materiales, y/o como un canal de comunicación entre la información que ofrecen los/as docentes y el acceso que puede tener el/la estudiante. Se trata de una idea de campus virtual bastante estática, que no da cuenta de la potencia y de lo que debería acontecer ahí.

Un entorno en línea es un espacio a ser vivido, habitado. Un espacio entramado por interacciones humanas. Son esos vínculos, a través de la colaboración y de la construcción, los que permiten el aprendizaje. Esto es algo a tener en cuenta desde el inicio.

Por último, en el diseño de las propuestas virtuales también debe priorizarse la innovación pedagógica por sobre la tecnológica, intentado elegir las mejores herramientas para ese proceso de aprendizaje. De la misma manera, la planificación de la propuesta debe tener en cuenta la identidad y el perfil de los/as estudiantes, y, a la vez, priorizar su proceso de aprendizaje por sobre el proceso de enseñanza.

A modo de cierre: el diseño de una propuesta educativa en un entorno de colaboración y construcción colectiva del conocimiento será posible cuando:

- ▶ se diseñen propuestas que tengan presente el perfil del/a estudiante al que está destinado. En este sentido, los materiales, las metodologías e interacciones deben estar desarrolladas pensando en él/ella y en su proceso de aprendizaje;
- ▶ la propuesta en general privilegie el aprendizaje por sobre la enseñanza, lo que implica posibilitar al/a estudiante un proceso de autonomía intelectual, personal y social, para asumirse protagonista de su aprendizaje;
- ▶ se priorice la innovación pedagógica por sobre la innovación tecnológica, incluyendo el uso de las herramientas didácticas más apropiadas para diseñar actividades de aprendizaje de calidad para los/as estudiantes.

El quehacer del procesador didáctico, entonces, resulta fundamental para el diseño de este tipo de propuestas educativas en línea.

Referencias

Maggio, Mariana (2012): *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Roles docentes en las propuestas de educación a distancia



Protagonistas en la educación en línea: deconstruyendo el rol del/a tutor/a

Juan Bevacqua | FLACSO Argentina / Fundación Telefónica de Argentina

▶ Leer más

La producción de narrativas en las redes: cerca de las experiencias de los públicos juveniles

Natalia Sternschein | FLACSO Argentina

▶ Leer más

Tutorías en línea. Salir del centro para ponerse al lado

Corina Rogovsky | FLACSO Argentina

▶ Leer más

Protagonistas en la educación en línea: deconstruyendo el rol del/a tutor/a

Juan Bevacqua

FLACSO Argentina / Fundación Telefónica de Argentina



Modelos de tutoría - rol - competencias - actividades

Palabras
Clave

Quisiera compartir con ustedes un análisis de aquellas estrategias o hábitos deseables en el rol del/a tutor/a en una formación a distancia.

El caso que voy a comentar surgió a partir de una situación específica en nuestro espacio de trabajo: una reconocida institución académica nos solicitó virtualizar un curso que habitualmente se dicta de forma presencial. Entenderemos aquí el concepto de *virtualizar* como una acción que reemplaza una situación/espacio presencial por otras que suponen la mediación por herramientas y medios tecnológicos.

El curso, que se dicta hace varios años, es muy fuerte en cuanto a los contenidos (cuenta con especialistas internacionales como invitados/as) y tiene gran aceptación en la comunidad educativa (generalmente se ocupan todos los cupos). El desafío que nos propusieron fue lograr un mayor alcance –esto es, llegar a más personas– sin perder el prestigio y la calidad académica con la que ya contaba el curso. Además, nos señalaron la intención de trabajar con redes sociales (grupos de Facebook e intercambios por WhatsApp) y que todo confluyera en un *ecosistema digital* (Rivas, 2018), que nosotros/as entendemos como una comunidad de personas que se relacionan entre sí en un espacio virtual, a través de herramientas digitales.

Luego de plantear algunos elementos clave que debía contener la nueva metodología, señalamos que el principal problema de la propuesta era que no permitía establecer registros, avances y seguimientos de nuestros/as estudiantes. Al convivir en múltiples espacios, la relación docente-estudiante podía dispersarse y afectar la experiencia de aprendizaje. Llegamos entonces al acuerdo de que todo se centralizaría en EVEA (un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje) a través de Moodle (una herramienta de gestión de aprendizaje). EVEA es un espacio que está alojado en la web y que ha sido especialmente diseñado con fines didácticos. Cuenta con la tecnología y las herramientas suficientes para estar el servicio del proceso educativo, lo que facilita la interacción entre docentes, estudiantes y contenidos.

Otro punto de debate se dio respecto a las tutorías. La institución que nos acercó la propuesta no estaba de acuerdo con incluir la figura tradicional del/a tutor/a que acompaña y facilita el proceso de aprendizaje en una formación a distancia. Nosotros/as creíamos necesario introducir una figura que actuara como asistente virtual para responder sobre los aspectos administrativos y técnicos de navegabilidad. Entendemos al/a tutor/a como un/a intermediario/a que acompaña el proceso de aprendizaje del/a cursante (Bevacqua, 2016). Es quien debe brindar estímulo y apoyo; quien debe manejar una serie de estrategias y herramientas que permitan una mayor autonomía de los/as cursantes; una persona que debe estar, acompañar y escuchar. Esas son las competencias deseables en un/a tutor/a.

Quienes nos acercaron la propuesta venían de una experiencia de formación a distancia poco satisfactoria. Por eso, para poder defender nuestros argumentos, debimos deconstruir la figura del/a tutor/a, identificar hábitos, potencialidades, nuevas prácticas y competencias que nos permitieran transmitir el modelo de tutoría del que estábamos convencidos/as. Esta deconstrucción implicó el planteo de algunos interrogantes: ¿es indispensable esta figura para garantizar aprendizajes significativos en la educación en línea?, ¿es clave su presencia para sostener la permanencia de los/as cursantes y evitar deserciones?, ¿cómo deben ser sus intervenciones?, ¿cuáles serían sus buenas prácticas?, ¿de qué tipo de competencias debe disponer?, ¿debe resolver los problemas de navegabilidad de los/as cursantes o favorecer el aprendizaje?, ¿es experto/a en contenido o solo acompaña y brinda apoyo? Es decir, comenzamos a fragmentar el concepto de *tutor/a* para argumentar la importancia de su rol: competencias deseables o esperables, herramientas de interacción y gestión, buenas prácticas y estrategias de acción.

Cuando hablamos de competencias nos referimos a que todo/a tutor/a debe contar con habilidades digitales, comunicacionales y pedagógicas. Respecto a la primera, vale decir que no es necesaria una persona especializada en tecnología o en informática. Simplemente necesitamos una persona con alfabetización digital, que tenga idoneidad para manejar cualquier tipo de red social, campus virtual o navegabilidad en la red. Esto es así porque el objetivo de ese/a tutor/a es resolver los problemas mínimos de navegación que pueda tener un/a cursante y acompañar el proceso de aprendizaje. Eso no es lo mismo que disponer de una competencia técnica.

La competencia pedagógica, por su parte, refiere a la capacidad de empatía y liderazgo, y a la capacidad de generar puentes y transferencias de los contenidos. Finalmente, también es importante en ese rol la competencia comunicacional, porque la palabra y la escritura son los elementos clave con los que se maneja el/l tutor/a. En este sentido, debe tener la capacidad de manejar un lenguaje coloquial, no tan técnico ni académico, que genere cercanías y no alejamientos.

Otro de los puntos que trabajamos frente a la propuesta de virtualización del curso fueron las estrategias de acción esperables en todo/a tutor/a. En este sentido, consideramos que, antes del inicio del curso, el/la tutor/a tiene la obligación de conocer el contexto institucional en el que está trabajando. Desde el momento en que se incorpora al proyecto, representa a la institución. Debe, entonces, conocer el programa curricular, el diseño del curso y todos los materiales de lectura que hayan sido incluidos. Ya durante el desarrollo del curso,

además de dar la bienvenida, el/la tutor/a debe transmitir los objetivos de aprendizaje y reconocer las características de cada uno/a de los/as cursantes: sus contextos de formación, de dónde vienen, qué tipo de conectividad tienen, y otros elementos que pueden afectar el diseño didáctico de una propuesta. Es responsabilidad del/a tutor/a darles la debida atención para evitar que la propuesta pedagógica se vea afectada por imponderables del contexto (como puede ser, por ejemplo, una conectividad limitada).

Otro elemento que hace a las estrategias de acción del/a tutor/a es el trabajo con la mensajería interna. El tiempo de respuesta continúa siendo motivo de debate. Desde mi punto de vista, es fundamental que el/la tutor/a pueda responder en 24 horas. Hay quienes lo cuestionan, pero yo lo considero importante. Los/as tutores/as debemos tener pasión por enseñar. No cuesta nada tomarse un momento para que el/la cursante se siente leído/a, para que sepa que hay un/a otro/a que está acompañándolo/a e intentando resolver su inquietud.

Por otro lado, el/la tutor/a debe participar activamente en todas las interacciones posibles y crear ambientes que estimulen la participación. En este punto, sin embargo, hay que tener en cuenta que, según cómo sea el diseño didáctico de la propuesta, el/la tutor/a tiene mayores limitaciones o permisos para desarrollar determinadas actividades. Si cada semana se abre una clase, será necesario transmitir qué se espera esa semana en términos de objetivos pedagógicos.

De la misma manera, si evaluamos debemos comunicar cuáles son los criterios de corrección y siempre deben hacerse devoluciones personalizadas. Es importante fomentar la retroalimentación, evaluar a tiempo, ser flexibles y crear el espacio para las réplicas de los/as estudiantes.

Respecto a las herramientas de interacción y gestión, el/la tutor/a debe poder crear aquellos elementos que contribuyan a la autonomía del/a cursante. Me refiero a las hojas de rutas, cronogramas y programas. Compartir esos recursos desde el primer momento ayuda no solamente a simplificar el tipo de preguntas que necesitan hacer los/as estudiantes, sino que además favorece su independencia y autonomía.

En este punto vale la pena hacer mención, aunque sea brevemente, del manejo de herramientas asincrónicas y sincrónicas. El éxito o fracaso de un foro no siempre depende de la predisposición y la voluntad de los/as cursantes. Muchas veces la actividad está mal planteada desde el inicio. Es importante saber interrogar, generar participación y curiosidad. El/la tutor/a tiene que involucrarse, recapitular, invitar al debate. No es una figura pasiva.

Como conclusión de esta experiencia quisiera señalar que el ejercicio de la fragmentación de la figura del/a tutor/a nos sirvió para defender la importancia de su rol. En nuestro caso, resolvimos el debate con lo que podríamos considerar una variación semántica. Propusimos dos figuras: el referente académico y el referente de acompañamiento. El primero es el "famoso" experto/a en contenido que realizará las videoconferencias (herramienta sincrónica) y, el segundo, será quien cumpla con todas las características que acabamos de señalar para un/a tutor/a.

Muchas veces, el/la tutor se ve condicionado/a en su campo de acción por el diseño didáctico de la propuesta. Puede suceder que la elección de los materiales, la selección de contenidos, el tipo de interacción y de producción, etc. limiten su potencial. Sin embargo

también puede suceder lo contrario: que una propuesta excelente se vea perjudicada o deslucida porque no tiene un acompañamiento que la sostenga. Por eso es importante que la institución acompañe, evalúe, forme y desarrolle el trabajo de esta figura tan relevante en la educación en línea.

Referencias

- BEVACQUA, Juan (2016): "El rol del tutor", *Clase 6, Tramo 3, Cómo crear un curso básico en Moodle*. FLACSO Argentina.
- RIVAS, Axel (2018): "Un sistema educativo digital para la Argentina", *Documento de trabajo n° 165*. Buenos Aires: CIPPEC.

La producción de narrativas en las redes: cerca de las experiencias de los públicos juveniles

Natalia Sternschein
FLACSO Argentina



Mundos narrativos - niñez y juventud - *fanfiction*

Palabras
Clave

El “Diploma superior en culturas y narrativas para la infancia y juventud”, que se dicta a distancia en FLACSO, aborda distintas narrativas: desde la literatura, el cine y la cultura de Oriente en Occidente hasta la historieta y los videojuegos, considerando las cuestiones de género que se expresan en dichas narrativas. En definitiva, transita por una variedad de consumos culturales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En el marco de ese Diploma, desarrollamos una propuesta de taller que se enfocaba en los mundos narrativos juveniles.

Como el taller se realizó durante el segundo semestre, varias semanas después de haber iniciado el Diploma, los/as cursantes habían tenido tiempo de reflexionar sobre diversas temáticas vinculadas tanto a los distintos tipos de consumos culturales como a las producciones por parte del público infantil (Baricco, 2007; Jenkins, 2008, 2010; Rincón, 2017; Enríquez, 2017).

La propuesta del taller consistió en trabajar sobre el formato *fanfiction* (traducido al español como “ficciones de fans”) en las que los/as propios/as fans crean nuevas historias a partir de un relato o personaje existente. Hace una década, Henry Jenkins elaboró una nueva concepción de la figura de los fanáticos (o fans) como aquellos “lectores que se apropian de los textos populares y los releen de una forma que sirve a diferentes intereses, como espectadores que transforman la experiencia de mirar la televisión en una cultura participativa rica y compleja” (2010: 37). Esta definición ha sido actualizada a partir de la predominancia de las redes sociales en las prácticas culturales, de las nuevas implicancias de la figura del lector y de la disminución de los espectadores de televisión.

En este caso, la propuesta del taller era realizar una suerte de relato derivado de una producción canónica utilizando Twitter. El objetivo era que los/as cursantes se acercaran a la experiencia de los/as fans, que continuamente generan este tipo de prácticas de producción con personajes que los han cautivado. Por ejemplo, en Wattpad –una comunidad virtual de

lectores/as y escritores/as– puede encontrarse una multiplicidad de “ficciones de fans”. En esta plataforma, los/as jóvenes escriben infinitas historias, comentan las producciones ajenas y se organizan para escribir de manera colaborativa, entre muchas otras cosas.

La idea del taller era utilizar el análisis de algunos/as autores/as (Dussel, 2017; Peirone, 2017; Ferrante, Vacchieri y Sternscheim, 2017) como marco teórico para la propia experiencia y como forma de reconocer estos mundos narrativos, frecuentemente habitados por niños, niñas y jóvenes. La propuesta de utilizar Twitter tenía que ver con que esta red puede resultar un tanto caótica para quienes no la utilizan habitualmente. Buscábamos que los/as cursantes pudiesen transitar ese caos, esa fragmentación propia del medio en el que navegan los públicos a los que hace referencia el Diploma.

El 75% de los/as cursantes eligió personajes de la literatura y el cine. Algunos/as optaron por pintores, hubo quienes incluyeron la perspectiva de género aun cuando sus personajes habían nacido en un momento en el que este enfoque no era siquiera un tema. Sucedió, incluso, que durante el proceso de creación, algunos/as cursantes entraban en contradicción ideológica con el personaje que habían elegido y no sabían cómo continuar. Desde ya, no era necesario que hubiera correspondencia entre las ideas del personaje y las del/a cursante. No obstante, algunos/as decidieron cambiarlo sobre la marcha porque, decían, no querían sostener esa contradicción. Esto resultó muy interesante porque mostraba, entre otras cuestiones vinculadas al contexto, el nivel de inmersión en la actividad.

En paralelo a lo que sucedía en Twitter, en el entorno de Moodle se desarrollaron diversos foros que funcionaban como termómetro de lo que estaba ocurriendo con el taller. Allí, los personajes también narraban cómo eran sus experiencias en Twitter.

La primera conclusión a la que arribamos –después de un análisis que excede esta breve presentación– fue que las narrativas se construyen de manera diversa según el espacio virtual en el que se desarrollen: abierto o cerrado para los integrantes de un grupo, limitado o no en el número de caracteres, entre otras características. Un elemento para subrayar es que Twitter, en el marco de la propuesta del taller, habilitó la experiencia de narrar individual y colectivamente: los diálogos se entretrejan y conformaban un relato casi improvisado por los/as autores/as de los personajes. Otro aspecto destacable del uso de Twitter es que, al tratarse de una red abierta, personas ajenas al curso podían participar de las historias. Algunos personajes han dialogado –sin haberlo previsto– con autores/as de libros y con fans reales de los personajes encarnados por los/as cursantes. Esto generó sorpresas y, a veces, provocó cierto quiebre en el pacto de ficción que venían sosteniendo.

También ha sido notable la investigación sobre el propio personaje y el de los demás. Cuando los/as cursantes tienen que construir al personaje (que muchas veces es o ha sido parte del mundo real) se vuelve necesario indagar en su historia. Esto es, investigar sobre las producciones previas. De igual modo, dado que el taller proponía el diálogo entre personajes bajo determinadas consignas, los/as cursantes debían conocer a sus interlocutores para poder responder a los problemas que expresaban.

En este contexto, y bajo esta propuesta, el rol del/a tutor/a es central para lograr que sean los personajes quienes tomen la palabra, se expresen e interactúen entre ellos. El acompañamiento y la presencia del/a tutor/a son fundamentales para conectar las producciones

entre los personajes y recuperar los diálogos que resulten significativos, a fin de que adquieran relevancia, incluso para los/as que no han participado directamente de los intercambios.

Asimismo, el/la tutor/a tiene que poder vincular la experiencia de los/as cursantes con el marco teórico que, precisamente, da cuenta de la fragmentación de los relatos y de la lectura no lineal en distintos espacios y tiempos. Para eso utilizamos palabras, imágenes y audios con diversas configuraciones estéticas, que los/as adultos/as veían converger de manera caótica, pero que constituyen el medio en el que cotidianamente se desenvuelven sin dificultad jóvenes y adolescentes.

En definitiva, fue ese el propósito del taller: experimentar la producción de narrativas en las redes tal como lo hacen esos públicos infantiles y juveniles a los que intentamos comprender en el marco del Diploma.

Referencias

- BARICCO, Alessandro (2007): *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- DUSSEL, Inés (2017): "La invención de la infancia y la adolescencia. Las narrativas que se constituyen en relación con estos públicos. La familia, la escuela y el mercado como mediadores culturales", *Diploma Superior Culturas y Narrativas para la infancia y la juventud*. FLACSO Argentina.
- ENRÍQUEZ, Mariana (2017): "La ficción juvenil y sus géneros. Los jóvenes como productores y consumidores", *Diploma Superior Culturas y Narrativas para la infancia y la juventud*. FLACSO Argentina.
- FERRANTE, Patricia; VACCHIERI, Ariana y STERNSCHEIN, Natalia (2017): "Booktubers, Instagramers, Youtubers, y otras tribus del mundo digital", *Diploma Superior Culturas y Narrativas para la infancia y la juventud*. FLACSO Argentina.
- JENKINS, Henry (2008): *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2010): *Piratas de textos. Fans, cultura participativa y televisión*. Madrid: Paidós.
- PEIRONE, Fernando (2017): "Devenir jóvenes en el siglo XXI, o la experiencia de inaugurar una cultura", *Diploma Superior Culturas y Narrativas para la infancia y la juventud*. FLACSO Argentina.
- RINCÓN, Omar (2017): "Los mundos narrativos que habitan niños y jóvenes", *Diploma Culturas y Narrativas para la infancia y la juventud*. FLACSO Argentina.

Tutorías en línea. Salir del centro para ponerse al lado

Corina Rogovsky
FLACSO Argentina



Tutorías en línea - desafíos del rol - tutorías “desde al lado”

Palabras
Clave

En el Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías (PENT-FLACSO Argentina) investigamos y desarrollamos nuevos recursos, nuevas herramientas en el campo y en el territorio de la educación y la formación en línea. En ese marco, nos cuestionamos cómo ejercemos la tutoría. Es un tema que venimos problematizando y deconstruyendo.

En el libro *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción* (2014), que escribimos de manera conjunta, sistematizamos algunos aprendizajes sobre este tema. Allí, por ejemplo, tomamos el término *tutor/a*. Si nos alejamos del ámbito del aprendizaje, vemos que, en botánica, un tutor es el que sostiene el crecimiento de un árbol hasta que las ramas se fortalecen y pueden seguir afianzadas de manera independiente. Desde esta definición, las tareas del tutor están relacionadas con sostener, acompañar, ayudar, dar soporte, facilitar el andamiaje y orientar.

Sin embargo, estas tareas se complejizan cuando las pensamos en el marco de una propuesta de educación en línea. Hay una relación estrecha entre el diseño pedagógico y el estilo del/a tutor/a; hay condicionamientos y hay implicancias que impactan en la tarea. En estos espacios, el/la tutor/a no es una persona que se representa a sí misma sino que actúa en nombre de una institución. Una institución que, además, condiciona su tarea por cuestiones organizativas y de logística que construyen un determinado modelo pedagógico y le dan marco a la manera de accionar el rol. Todas estas cuestiones definen el estilo del/a tutor/a.

Pasé por la experiencia de ser la tutora nueva en un equipo. Habíamos armado un chat de expertos/as y novatos/as donde las tutoras expertas nos daban consejos. En otra instancia me tocó ser tutora experta y ver cómo un recién llegado aportaba una experticia muy diferente a la que nosotros/as habíamos construido en nuestro modelo pedagógico en línea: cuestiones que quizá en otros modelos servían y eran válidas, en el nuestro no lo eran. Ahí se ve cómo el estilo es condicionado, es moldeado por el diseño pedagógico que lo sostiene.

Otra cuestión importante que aprendimos con la práctica es el equilibrio en las intervenciones, que constituye una de nuestras búsquedas constantes. Para que el/la tutor/a pueda convertirse en el soporte nodal de la propuesta pedagógica (lo que no quiere decir que sea el/la protagonista único/a) debe construir un diálogo constante con los recursos, los/as estudiantes, los materiales, los/as docentes y los/as autores/as de los módulos; debe realizar las intervenciones justas, en los momentos oportunos, sin transformarse en el centro de los diálogos ni de las propuestas. Por el contrario, debe crear un clima de flexibilidad para que los/as estudiantes puedan sentirse protagonistas, puedan empoderarse y tomar la palabra, apropiarse de los diferentes espacios y participar de los intercambios. Es importante que los/as tutores/as puedan anticiparse, percibir el clima áulico, comprender qué está pasando en su grupo.

Quien ejerce la tutoría no trabaja solo/a: trabaja en equipo. Una de las decisiones pedagógicas que tomamos desde el PENT fue mantener reuniones periódicas presenciales en las que compartimos reflexiones acerca de nuestra práctica. Allí comentamos y construimos juntos/as las problemáticas que aparecen en las diferentes comisiones de trabajo. Además, cada tutor/a tiene permiso para ingresar a las otras comisiones y observar a sus colegas porque, efectivamente, las prácticas se construyen en colaboración. Se trata de un equipo de tutores/as que también forma parte de las ideas y de las decisiones de diseño, porque es en la práctica cuando se implementa realmente la propuesta. Es ahí cuando surgen los inconvenientes y ahí también es cuando podemos identificar fortalezas. Por eso es muy interesante el intercambio que se construye entre los diferentes autores/as que forman parte de la propuesta pedagógica.

En el PENT adoptamos el estilo de tutoría que propone Álvaro Galvis (2002) –uno de los autores de referencia en la carrera– respecto a la relación que se construye con los/as estudiantes. El autor sostiene que hay que hacer una tutoría “desde el lado”, sostener los objetivos pedagógicos sin convertirnos en el centro de la propuesta, promover dinámicas de trabajo, realizar sistematizaciones, identificar y retomar interrogantes y alentar que los/as estudiantes también los planteen. Este estilo de tutoría se contrapone a una “desde el centro”, más parecida a la clase magistral en la que el/a tutor/a o docente expone el contenido, hace una síntesis y dialoga con el/la estudiante. Por el contrario, el modelo que propone Galvis busca alentar la construcción de diálogos y fortalecer los espacios comunes; que los/as estudiantes compartan espacios de profundización donde sucedan cosas interesantes. Lo que debe hacer un buen tutor/a, entonces, es potenciar esos espacios y asegurar que esas dinámicas se produzcan.

Por otro lado, este autor también hace referencia al “silencio activo” (Galvis, 2002), es decir, a si el/la docente debe callarse o intervenir al momento de evaluar. No siempre es el/la docente quien debe dar todas las respuestas. Este empoderamiento de los/as estudiantes tiene que ver con ese silencio activo. No significa desaparecer, sino que significa estar atento/a, estar alerta, conocer qué está sucediendo en el campus y actuar en el momento necesario.

Todo lo que estamos diciendo implica entender la docencia como una práctica reflexiva, ser conscientes y poder trabajar constantemente con una mirada crítica. Nunca estamos conformes con lo que hacemos, siempre hay algo para mejorar.

Hay tensiones que aparecieron a lo largo de esta exposición:

- ▶ El campus es el punto de encuentro, pero nuestros/as estudiantes habitan mucho más espontáneamente otros espacios que el/la docente debe estar atento/a a recuperar y potenciar.
- ▶ La tensión entre lo individual y lo grupal se presenta siempre en la educación en línea. ¿Cómo potenciar los espacios grupales recuperando la individualidad de los/as estudiantes? Es una preocupación que también está presente entre los/as estudiantes.
- ▶ Otra tensión es cómo registrar los procesos de construcción de un proyecto, los diálogos, las discusiones, las decisiones grupales. Durante un tiempo, en el PENT, pedimos una síntesis de aquellos diálogos e intercambios entre los/as estudiantes por fuera del campus. Eso nos ayudaba bastante.
- ▶ Por último, la incomodidad que genera el silencio puede tener otra lectura. Muchas veces parece que hay silencio en el campus, pero en realidad hay mucho trabajo, mucha acción por fuera de él.

El desafío es explorar nuevos territorios, aventurarnos a diseñar entornos más complejos, que impliquen inmersiones. Un lema fuerte del equipo del PENT es que “la forma es contenido”. Es decir, la forma en que transmitimos nuestros aprendizajes y nuestras enseñanzas es parte del contenido. No son inocentes los entornos que diseñamos ni los dispositivos que utilizamos.

También es un desafío la idea de “recorridos alterados” que propone Mariana Maggio (2018). Se trata de buscar nuevas maneras de recorrer las historias, los procesos de aprendizaje; de poder elegir trayectos diferentes en un mismo curso. Esto implica que, en otro momento, una vez concluido este trayecto diferenciado, el/la docente tendrá que retomar y recuperar estas experiencias, que no son iguales para todos los/as estudiantes. Cada cual elige un trayecto. El desafío del/a docente en estos territorios digitales y en línea es recuperar esa experiencia formativa. Y cuando hablamos de experiencias de aprendizajes, hablamos de experiencias complejas y, como diría David Perkins, (2010) completas. Abarcan procesos completos donde el estudiante conoce propuestas y puede recorrerlas en su totalidad.

Referencias

- GALVIS, Álvaro (2002): “Fomento del aprendizaje colaborativo a distancia”, en: CHACÓN, Fabio (ed.) *Metodologías de la Educación a Distancia* (capítulo 6). Madrid: Fodepal.
- MAGGIO, Mariana (2018): *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- PERKINS, David (2010): *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- SCHWARTZMAN, Gisela; TARASOW, Fabio y TRECH, Mónica (comps.) (2014): *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens.

Autores/as



ALONSO, Julio

Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social (Universidad de Buenos Aires). Es jefe de trabajos prácticos en la materia "Taller de procesamientos de datos" (Cátedra Piscitelli) de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires.

BEVACQUA, Juan

Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y maestrando en Tecnologías Informáticas Aplicadas en Educación (Universidad Nacional de La Plata). Es coordinador de proyectos educativos en Fundación Telefónica y tutor del curso "Cómo crear un curso básico de Moodle" de FLACSO Argentina.

BOTTA, Mayra

Licenciada en Psicopedagogía (Universidad del Museo Social Argentino), está desarrollando la tesis de Maestría en Políticas Educativas (Universidad Torcuato Di Tella). Es gerente de proyectos TIC en Educ.ar Sociedad del Estado y docente de Enseñanza Primaria y Nivel Inicial. Forma parte del colectivo Pansophia Project en donde investiga sobre innovación y posibles escenarios futuros de la educación.

CAMPI, Walter

Licenciado en Educación (Universidad Nacional de Quilmes); Magíster en Comunicación y Educación (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y Doctor en Educación (Universidad de Extremadura). Ha sido coordinador del programa "Universidad Virtual de Quilmes". Actualmente coordina el campus virtual de la Universidad Nacional de Quilmes.

CANNIZZO, Marcela

Licenciada en Psicología (Universidad Abierta Interamericana), Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (Organización de Estados Iberoamericanos) y Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Forma parte del programa de educación a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPÉ). Conformar el equipo de Tecnología Educativa de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR).



DAONA, Victoria

Licenciada en Letras (Universidad Nacional de Tucumán), Magíster en Ciencias Sociales y Doctora en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de General Sarmiento - Instituto de Desarrollo Económico y Social). Es docente del curso virtual "Poéticas de la memoria: narrativas, teatralidades y transmisión" de la plataforma virtual de IDES.

EL JABER, Grisel

Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Profesora en Ciencias Sociales y Especialista en Planificación y Gestión de la Actividad Periodística (Universidad de Buenos Aires), Especialista y Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), finalizó la Maestría en Periodismo (Universidad de Buenos Aires) con tesis pendiente de entrega, es doctoranda en Ciencias Sociales (FLACSO). Desde 2014 coordina el "Programa de Educación a Distancia" de FLACSO Argentina. Además, es coordinadora de redes y multimedia de la agencia de noticias ANCCOM de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, institución donde también es profesora adjunta regular concursada de la materia "Taller de Expresión III" de la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social. Es profesora adjunta interina de la Universidad Nacional de Moreno en la materia "Taller de Producción Multimedial I". Es capacitadora de la Escuela de Maestros del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

GÓMEZ GIUSTO, Cristina

Abogada (Universidad de Buenos Aires), Especialista en Derecho Internacional Público (Universidad Pontificia Javeriana) y en Educación y Derechos Humanos (Instituto Interamericano de Derechos Humanos). Actualmente coordina el Instituto de Capacitación Docente del Centro Ana Frank de Argentina.

GUITELMAN, Paula

Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Magíster en Comunicación y Cultura (Universidad de Buenos Aires). Se encuentra culminando su tesis del Doctorado en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Es docente e investigadora. Representa al programa "Educación y Memoria" del Ministerio de Educación de la Nación por el curso que realizan con Abuelas de Plaza de Mayo.

JALLEY, Virginia

Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Se desempeña como consultora en Educación para distintas organizaciones en el marco del Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías (PENT - FLACSO Argentina), en el que también es docente.



KOLDOBSKY, Daniela

Semióloga. Licenciada en Historia de las Artes Visuales y Magíster en Estética y Teoría de las Artes (Universidad Nacional de La Plata). Es profesora titular de la materia “Lenguajes artísticos” en la Universidad Nacional de las Artes y en su posgrado; y profesora adjunta en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires.

LOVATO, Anahí

Licenciada en Comunicación Social y Magíster en Comunicación Digital Interactiva (Universidad Nacional de Rosario). Es coordinadora de contenidos y guionista transmedia, multimedia y audiovisual en la Dirección de Comunicación Multimedial de la Universidad Nacional de Rosario.

MILILLO, Christian

Coordinador de desarrollos tecnológicos del Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías (PENT - FLACSO Argentina). Es desarrollador multimedial enfocado en Educación en Línea (EeL). Diseña, programa y coordina el desarrollo multidisciplinario de dispositivos tecnopedagógicos.

MORIÑIGO, Paula

Licenciada en Psicología y diplomada en Diseño instruccional para e-learning (Universidad Tecnológica Nacional). Especializada en metodologías no tradicionales de capacitación. Actualmente coordina equipos interdisciplinarios en el área de Proyectos TIC de Educ.ar Sociedad del Estado.

ODETTI, Valeria

Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires); Magíster en Educación, Lenguajes y Medios (Universidad Nacional de San Martín) y Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO Argentina). Es docente del diploma superior del Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías (PENT - FLACSO Argentina), donde también realiza gestión de contenidos.

PEROSI, María Verónica

Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista y Magíster en Didáctica (Universidad de Buenos Aires). Es docente del área de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.



REXACH, Vera

Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Lomas de Zamora). Es parte del grupo de expertos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Se desempeña como responsable del área TIC y Educación de la OEI en Argentina. Dirige el área de Formación Docente y TIC del Instituto Iberoamericano de TIC y Educación (IBERTIC).

ROGOVSKY, Corina

Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires) y Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO Argentina). Es maestra de hebreo y educadora no formal. Gestiona y dinamiza la Red de Graduados del Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías (PENT - FLACSO Argentina).

SALVATIERRA, Fernando

Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), Magíster en el área de Nuevas Tecnologías (Universidad Carlos III - Madrid) y Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Es coordinador del campus del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP - UBA).

SARCHMAN, Ingrid

Licenciada en Ciencias de la Comunicación y estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires), se especializa en nuevas formas tecnológicas y los modos en que impactan en los ideales de cuerpo. Es investigadora del Instituto Gino Germani y docente del seminario "Informática y sociedad" (Cátedra Ferrer) de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires.

SCOTTI, Marcelo

Profesor de Historia (Universidad Nacional de La Plata). Desde 2007 forma parte del equipo docente del programa "Psicoanálisis y prácticas socio-educativas. Aportes para abordar el malestar educativo actual" de FLACSO Argentina.

STERNSCHEIN, Natalia

Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Especialista y Magíster en Tecnología Educativa (Universidad de Buenos Aires). Coordina el Diploma Superior "Culturas y narrativas para la infancia y juventud" de FLACSO e integra el equipo de Formación a Distancia de la Escuela de Maestros de CABA. Coordina la producción de cursos innovadores autogestionados para el Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP) en articulación con Educ.ar.



TARASOW, Fabio

Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y Magíster en Comunicación y Tecnología Educativa (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa - México). Es docente del Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías (PENT - FLACSO Argentina), donde también realiza la coordinación general y académica.

TOVILLAS, Pablo

Licenciado en Sociología (Universidad de Buenos Aires) y Magíster en Sociología (Instituto de Estudios Políticos de París). Es director de Evaluación Institucional de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

VELÁZQUEZ, Mariela

Licenciada en Ciencias de la Comunicación con orientación en Comunicación y Procesos Educativos, Profesora en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires) y Magíster en Tecnologías Educativas (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey). Es jefa de trabajos prácticos de la materia "Tecnologías educativas" (Cátedra Landau) de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires.

ZELMANOVICH, Perla

Licenciada en Psicología (Universidad de Buenos Aires), Magíster en Educación y Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Dirige el programa "Psicoanálisis y prácticas socio-educativas. Aportes para abordar el malestar educativo actual" de FLACSO Argentina.



FLACSO
ARGENTINA

Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Virtual.