



ESCENARIOS INÉDITOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. *PERSPECTIVAS, HUELLAS Y EMERGENTES*



COORDINADORAS:
CLAUDIA FLORIS
VERÓNICA WEBER



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA
.....



**ESCENARIOS INÉDITOS
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
PERSPECTIVAS, HUELLAS
Y EMERGENTES**

Claudia Floris

Verónica Weber

(compiladoras y coordinadoras)

Universidad Nacional de Mar del Plata

Escenarios inéditos en la Educación Superior: perspectivas, huellas y emergentes / compilación de Claudia Floris; Verónica Weber; coordinación general de Claudia Floris; Verónica Weber.

1a ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-811-144-5

1. Educación. 2. Educación Superior. I. Floris, Claudia, comp. II. Weber, Verónica, comp. III. Título.

CDD 378.007

Diseño de tapa: Melisa Liberti

Edición y corrección de textos: Viviana Talavera

(<https://www.facebook.com/alcachofacorrectora/>).

ISBN 978-987-811-144-5



ÍNDICE

Introducción

Claudia Floris - Verónica Weber.....7

Palabras preliminares

Alfredo Alfonso..... 11

Alfredo Lazzeretti..... 15

Verónica Weber..... 19

La organización institucional de las innovaciones en la enseñanza universitaria

Hebe Roig.....27

Gestión de los SIED en las universidades argentinas

Alejandro González.....43

Tecnologías disruptivas en escenarios educativos híbridos

Dolors Reig.....53

Tecnologías disruptivas en escenarios educativos híbridos II

Cecilia Sanz.....61

Los sistemas e-learning ¿tienen emociones?

Gustavo Astudillo.....69

Los virtuales presenciales que habitan las aulas y el más allá

Gabriela Sabulsky.....77

Perspectivas sobre la ¿“nueva” presencialidad? en escenarios inéditos II

Ana Marotias.....91

Impacto de la inteligencia artificial en la educación hoy <i>Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo</i>	99
Contexto de desarrollo para educación mediada por tecnologías <i>Paulo Falcón</i>	107
Mecanismo de Evaluación de la Calidad de carreras de grado y programas de postgrado en la Modalidad a Distancia de Paraguay <i>Carla Decoud</i>	115
El campo de la Tecnología educativa desde la RedTE.Ar <i>Guadalupe Álvarez - Walter Campi - Silvina Casablanco - Mariana Landau - María Mercedes Martín - Lourdes Morán - Marcela Tagua</i>	123
Reflexiones sobre la universidad que no vimos venir <i>Mariana Maggio</i>	145
Panorámica de la EAD en las universidades nacionales. La voz desde todas las regiones <i>Mariana García - Lucía Ghilardi - Raquel Bressan - Evaristo Carriego - Ignacio Aranciaga - Nancy Ferracuti - Saritha Figueroa</i>	155
Pensar la trama de la educación superior híbrida en los contextos postpandemia <i>Eva Da Porta</i>	175
La docencia universitaria en un mundo globalizado en transformación. El conocimiento como antídoto <i>Antonio Miñán Espigares</i>	191
Hibridaciones educativas y transformación digital: marcos prospectivos para repensar la gobernanza en el escenario universitario <i>María Alejandra Ambrosino</i>	209

Introducción

Claudia Floris

Verónica Weber

En un mundo en constante transformación con un continuo avance del desarrollo de las tecnologías en general, y de las tecnologías de la información y la comunicación en particular; la educación universitaria se ve interpelada por nuevos desafíos en el marco de tensiones de diversa índole. Como se menciona en uno de los artículos, el desarrollo e impacto de las tecnologías digitales, atraviesa la configuración de las instituciones educativas. Esta configuración se refiere, en gran medida a las formas de organización (formas de distribución de espacios y tiempos que suponen distribución del conocimiento y del poder). Con la inclusión progresiva de las tecnologías digitales en la Universidad y el rol protagónico que tuvieron durante la educación remota de emergencia, es indispensable analizar, poner en discusión e intercambiar ideas respecto del sentido de lo educativo y de la educación en el contexto contemporáneo.

Además del desarrollo e impacto de las tecnologías, las universidades han tenido diferentes niveles de evolución y expansión de la opción pedagógica y didáctica a distancia, que desde hace poco más de dos décadas está vinculada al desarrollo tecnológico informático y digital. En Argentina, la educación universitaria a distancia con desarrollo desde hace más de tres décadas, presenta un notable crecimiento a partir de la década de los noventa del siglo pasado y hasta la actualidad. Razones políticas, educativas y económicas justifican ese crecimiento y en este sentido, es esencial que existan espacios

de colaboración, información, difusión e investigación sobre la opción a distancia universitaria como el que se ve favorecido por la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA), red del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

Poniendo el foco en esta Red, organizadora de esta serie de publicaciones, y como red pionera del Sistema Universitario Argentino, resulta de interés volver a los principales objetivos acordados en su reunión fundacional (vigentes aún treinta años después):

Fomentar y desarrollar el empleo adecuado de los recursos de educación a distancia para superar problemas educativos específicos; promover la investigación, la experimentación y el desarrollo de métodos y procedimientos en educación a distancia; fomentar la formación, perfeccionamiento y capacitación de los miembros de RUEDA; organizar, convocar y participar en encuentros nacionales, regionales e internacionales del área; establecer estrategias de acercamiento a fuentes de financiación; fomentar el fluido intercambio de información y de programas educativos producidos dentro y fuera de RUEDA; asesorar sobre los aspectos educativos, políticos, económicos, legislativos y técnicos pertinentes a la Red; y proponer políticas relativas al área de la RUEDA (Acta fundacional RUEDA, 1990).

Esta red nació con la ambición de promover la calidad de las propuestas académicas y contribuir al fortalecimiento de la democratización de la educación en Argentina. Desde su creación en agosto de 1990, desempeña un papel fundamental en la colaboración entre universidades e institutos universitarios nacionales y provinciales en Argentina, respecto de la opción a distancia. En consonancia con sus objetivos fundamentales, la red ha fomentado la colaboración entre universidades para la investigación, el desarrollo de métodos innovadores, la formación y capacitación de sus miembros, así como la organización de encuentros nacionales e internacionales.

A lo largo de tres décadas, RUEDA ha cultivado un espacio de reflexión, debate y cooperación que abarca la gestión, la política, la pedagogía y la didáctica de la educación a distancia y la educación mediada por tecnologías. Esta última es una temática crucial e indispensable de abordar en la actualidad puesto que entre la educación

totalmente presencial y la plenamente a distancia se encuentran múltiples combinaciones con delimitaciones y/o contornos difusos con el desarrollo de propuestas pedagógicas en diferentes entornos, con distintos soportes y recursos digitales. Las opciones o modalidades pedagógicas presencial y a distancia como extremos de un continuo, se han ido conjugando, articulando y/o superponiendo; y hasta quizás redefiniendo en variadas configuraciones. Ello supone “nuevas lecturas” o “relecturas” del contexto, de cada situación, de las instituciones, de los espacios y tiempos. Surgen nuevos interrogantes tales como respecto de las normativas existentes ¿Posibilitan nuevas articulaciones entre opciones pedagógicas? ¿Permiten reflejar los cambios acontecidos? ¿Posibilitan las alternativas y proyecciones de las universidades?; o tales como referidos a las carreras universitarias ¿pueden volver a la presencialidad conocida hasta el 2020? ¿Qué nuevas articulaciones y regulaciones requieren los procesos pedagógicos, de gestión académica y tecnológicos? ¿Es necesario reconfigurar los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia?

Conforme a lo expuesto hasta aquí, en 2022, RUEDA llevó a cabo el 9º Seminario Internacional de Educación a Distancia bajo el lema “Escenarios inéditos en la Educación Superior. Perspectivas, huellas y emergentes”. Con él se pretendió reflejar la necesidad de analizar y comprender los profundos cambios que han afectado a la educación superior en los últimos años, en particular debido a la pandemia del SARS-CoV-2.

El seminario abordó cuestiones claves como la convergencia de modalidades pedagógicas, la inclusión y mediación tecnológica, así como la necesidad de reconfigurar las instituciones educativas en respuesta a los nuevos escenarios. Además, se exploraron las dimensiones contextuales, institucionales, epistemológicas y estratégicas con la participación de expertos, investigadores, docentes, estudiantes y otros interesados en la temática.

Los ejes temáticos del 9º Seminario abarcaron una amplia gama de temas, desde tecnologías innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje hasta políticas educativas y gestión en el contexto de la educación a distancia, incluyendo acceso a la información, prácticas de enseñanza y aprendizaje, ciudadanía estudiantil, gestión de información, materiales y dispositivos para el aprendizaje. Los cambios

profundos en las opciones pedagógicas y la mediación tecnológica han llevado a una revisión crítica de la educación a distancia, sus regulaciones, y la forma en que las instituciones educativas se adaptan y transforman en este nuevo contexto.

Este libro recoge las voces de los expertos que participaron del Seminario. A través de estas páginas, invitamos a los lectores a adentrarse en los escenarios inéditos de la educación superior y a explorar las huellas y emergentes que están dando forma al futuro de la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras preliminares

Alfredo Alfonso

Rector de la Universidad Nacional de Quilmes
Presidente de la Comisión de Asuntos Académicos – CIN

Buenos días a todas y todos. Muchas gracias, Rector por recibirnos en esta hermosa Universidad Nacional de Mar del Plata y muchas gracias Rueda por esta invitación. Esta posibilidad de estar en este Acto de Apertura del 9º Seminario, que ya en su título de Escenario Inédito, muestra la incertidumbre que hay en el escenario del conocimiento educativo en Argentina con respecto a la post pandemia.

Sabemos que incertidumbre, en el sentido de todos los desafíos que implican reflexionar sobre escenarios posibles. Como bien decía el Rector Lazzaretti, tiene que ver con pensar la articulación de presencialidad y educación a distancia.

Les quería mencionar que desde la Comisión de Asuntos Académicos y también en este regreso a la presencialidad, pero de este tiempo difícil, fue donde se demostró la importancia que tiene la Educación a Distancia. Fue clave para sostener muchísimos de los seminarios de los cursos, de las prácticas educativas de Educación Superior en Argentina, lo que revela de algún modo la importancia que tienen también estos espacios de reflexión como siempre los ha tenido Rueda y han sido fundamentales para la actualización permanente del tema de la Educación a Distancia desde hace treinta y dos años.

Quería mencionarles que, desde la Secretaría de Políticas Universitarias y lo que es el Consejo Interuniversitario Nacional, hay

siete puntos que se acordaron el 14 de diciembre del año pasado, que tiene que ver justamente pensar la post pandemia.

El primero de ellos, al que me voy a referir más en detalle, tiene que ver con la reconfiguración de las modalidades de enseñanza-aprendizaje, hibridación, bimodalidad, formas combinadas, remotas, etc. El segundo punto tiene que ver con duración real y teórica de las carreras de formación en Argentina y los créditos académicos. El tercero refiere a los proyectos formativos, y también por supuesto en ese sentido, incluimos las titulaciones intermedias. El cuarto refiere a la movilidad internacional y la lógica y la necesidad de pensar la inclusión dentro de esta movilidad. El quinto refiere al reconocimiento de calidad en carreras del artículo 42. El sexto refiere a un nuevo Sistema de Investigación Universitaria que ya está en marcha y en estos días ya se pone en funcionamiento. El séptimo tiene que ver con la curricularización de la extensión Universitaria.

Como les mencionaba, nosotros desde la comisión, trabajamos muchísimo en el primer punto y también hay una participación muy importante en la Rueda, a través de Verónica Weber. Pero también, a partir de todas las iniciativas que ustedes fueron condensando y que Verónica también fue expresando en la comisión. Entre esos temas que fueron sintetizándose en un Documento de Orientación, quiero reconocer dos cuestiones: que la educación presencial siempre tuvo una apoyatura en tecnologías: el aula, el pizarrón, la tiza, pupitres, son tecnologías; luego vinieron las diapositivas, los cañones, las herramientas de multimedios dentro de las aulas físicas.

Los docentes ya en este siglo empezaron a solicitar correos electrónicos, listas de distribución, empezaron a compartir materiales de modo digital, etc. La modalidad presencial con uso de tecnologías, entonces, estaba presente. Muy profundamente instalada en carreras presenciales en la pre pandemia. El segundo tema tiene que ver que la actividad presencial ha recurrido siempre a actividades no presenciales, entre comillas y asincrónicas, entre comillas, como trabajos en grupo, grupos de lectura, trabajos de campo, etc. Es decir, había un repertorio usual de actividades en el espacio de cuando no estábamos en clase, pero hoy con el campus virtual esas actividades entran en el aula y su visibilidad es explícita. Por eso también hoy generan mucha mayor necesidad de debate y de reflexión. También

se trabajó en ese punto; al ir logrando un vocabulario común ¿no es cierto? Vinculado.

Sabemos que la presencia de ideas como educación híbrida y modal, virtual, remota, integral y combinada, necesitaba ir haciendo una síntesis de comprensión, sobre qué estábamos hablando, qué sentido le estábamos dando a cada uno de estos conceptos. Y ahora, digamos, cuando hablamos de una articulación de estrategias de las prácticas de interacción pedagógica, optamos por hablar de formatos mixtos. Nos referimos al uso combinado de mediaciones físicas y virtuales para el desarrollo de las actividades de una unidad curricular especial. Esto expresa el documento como síntesis y hemos preferido denominarlos aulas combinadas y reservar la noción de hibridez para nombrar el punto de llegada.

Llegaremos alguna vez a tener la idea y el sentido de hacia dónde ir, por lo que hemos trazado líneas de trabajo. La primera línea tiene que ver con sistematizar experiencias, lo que se está haciendo aquí. La segunda con el debate y la revisión de la normativa (la normativa 2641 del Ministerio), que desde el 2017 se está revisando en estos momentos en el Ministerio. El tercer lineamiento tiene que ver con impulsar políticas curriculares en las universidades y avances en la incorporación de la bimodalidad y las formas mixtas. El cuarto hace hincapié en impulsar la formación docente; sabemos que también estas modalidades transforman las referencias pedagógicas de todos los docentes. El quinto tiene que ver con fortalecer los servicios bibliográficos desde una perspectiva integral. El sexto en promover la modalidad mediante estrategias de reconocimiento de actividades académicas virtuales. Y el séptimo, realizar la conectividad entre y para las políticas de inclusión.

Es decir, aquí lo que revisamos es que, efectivamente, por más que tengamos muchas políticas de Educación a Distancia según las regiones, según los contextos y según las necesidades de cada universidad, también debido a la crisis económica que tienen sus estudiantes, hay que referir y hay que comprender la necesidad de la conectividad para poder garantizar esos espacios. Por lo tanto, este Noveno Seminario también se refiere a esta ciudad, esta ciudad que ha aportado y contribuye con muchas cosas a nuestro país y lo sigue haciendo.

Podemos decir que es la ciudad de Astor Piazzola, un gran innovador del tango; de Guillermo Vilas, un transformador del tenis argentino; la que albergaba los veranos de Borges y Bioy Casares y también que es la ciudad de Ricardo Piglia. Sabemos que la literatura fantástica produce rupturas tempo-espaciales, como ocurre incluso con la Educación a Distancia.

Entonces basta decir que la rueda seguirá girando para brindarnos reflexiones e interpretaciones de modos extraordinarios. Como siempre lo ha hecho Rueda desde hace 32 años. Por eso confiamos mucho en que estas reflexiones, estos debates, estas interpretaciones, nos permitan ir dando un campo de certidumbres y que nos ayuden a comprender mejor esos escenarios. Muchas gracias. Muchísimas gracias.

Alfredo Lazzeretti

Rector de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Buenos días a todas y todos. Realmente, es un gusto enorme recibirlos aquí en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Del clima no nos hacemos cargo, ni de la huelga de taxistas tampoco, pero aquí estamos todos juntos en un aula llena. La verdad que es muy linda verla con tantos representantes de distintas universidades de todo el país.

Así que felicitaciones a los organizadores, a la Red Rueda, que debe ser una de las más longevas del Consejo Interuniversitario Nacional. Así que realmente es un gusto recibirlos aquí en esta oportunidad, porque, bueno... me parece que ustedes lo sabrán mucho mejor, pero creo que el dicho popular de que no hay mal que por bien no venga... evidentemente todo lo que ocurrió en pandemia generó un salto enorme en todo lo que es familiarizarnos con la Educación Mediada por Tecnología.

Por supuesto que no nos confundimos. Por supuesto que sabemos que lo que se hizo en esa oportunidad fue una solución de emergencia; que la educación a distancia es muchísimo más y es bastante más distinta que eso. Pero evidentemente, sin dudas, contribuyó a que todos los docentes y los estudiantes diéramos un salto enorme, nos familiarizáramos con todo lo que es la educación virtual. De alguna manera nos permitió, en ese tiempo tan negativo, tan aciago, tan triste, poder contribuir y garantizar que los estudiantes pudieran seguir adelante con sus carreras, pese a la situación de aislamiento por la que atravesamos todos.

Así que me parece que eso nos ha dejado un capital que, seguramente, ustedes van a evaluar y discutir en estas jornadas. Y me parece que nos tiene que ayudar para poder dar un salto hacia adelante en todo lo que es la Educación a Distancia en el sistema

universitario; porque realmente hay muchísimos ámbitos en los que necesitamos avanzar.

Estoy convencido de que el sistema universitario público en Argentina es un sistema presencial y no creo que vaya a modificarse sustancialmente, pero sí creo que necesitamos urgente complementarlo con un fuerte Sistema de Educación a Distancia; porque lo necesitamos para muchísimas cosas. Ustedes saben que permanentemente estamos discutiendo en el CIN, porque nos llegan propuestas que se presentan en el Congreso de la Nación para la creación de muchísimas Universidades. Y es un tema que genera un debate importante, pero creo que surge fruto de la importancia que tiene contar con una universidad en las distintas localidades del interior del país.

Los que caminamos nuestras zonas de influencia, siempre hablamos con intendentes y sabemos de la importancia que ellos le dan al tratar de retener a sus jóvenes en las localidades con ofertas educativas. Y creo que, en ese sentido, con la Educación a Distancia podemos trabajar desde las Universidades en relación a todas las localidades vecinas y puede ser una manera de dar respuesta a esta necesidad.

Días atrás, también en una reunión del Consejo Interuniversitario Nacional, se nos planteó allí un desafío enorme que tenemos que ver: que se está tratando y trabajando en la instrumentación, en la posibilidad de brindar una Educación Secundaria a Distancia. Que lo hagamos todas las universidades del país, del Sistema Universitario Público. Y me parece que eso sí realmente puede ser algo muy transformador, la respuesta a esa gran necesidad. Así que, en relación a esos puntos, es fundamental todo lo que podamos avanzar, todo lo que discutan ustedes, todo lo que trabajen ustedes, hoy aquí, en esta ciudad.

Y por supuesto, como ustedes saben, esta reunión de Rueda, coincide con la realización de la Feria Internacional de Educación Superior de la Argentina, que me parece que va a ser un evento internacional muy importante. Nos vamos a dar cita allí noventa y cinco universidades entre Públicas y Privadas del país, con más de ciento sesenta y seis universidades que vienen en el extranjero: América Latina, Europa, también tenemos algún representante de África

y Oceanía. O sea que vamos a tener una verdadera feria internacional y de vuelta, aquí otra vez, vuelve a estar la Educación a Distancia ya no para llegar a las localidades menores, sino para vincularnos y trabajar junto con otras universidades de distintos países del Mundo, e incorporar Educación Mediada por Tecnología en posgrados, en carreras de grado, a través de convenios que podamos realizar muchas universidades.

Así que me parece que este encuentro de la Rueda es trascendental para evaluar todo lo que nos pasó en estos últimos dos o tres 3 años, y es muy importante para sentar las bases de cómo vamos a contribuir a desarrollar un Sistema Universitario Público, y por sobre todas las cosas, que garantice lo que nos reúne, lo que le da sentido a esta institución, y garantizar el derecho a la educación superior de cada vez más jóvenes en nuestro país. Porque estamos convencidos de que el mayor capital que tiene la Argentina es su gente. Y, por lo tanto, todo lo que hagamos para elevar el nivel educativo de la población es un enorme paso a dar.

Así que muy bienvenidos a todas y todos. Un gusto que estén aquí hoy en Mar del Plata. Cuando termine Rueda los esperamos también a que se den una vuelta por Fiesa y que aprovechen estos intensos días de trabajo y de discusión. Muchas gracias, bienvenidos a todas y todos.

Verónica Weber
Universidad Nacional de La Pampa
Coordinadora Ejecutiva RUEDA

Con gran alegría, emoción, honor damos inicio a este 9º Seminario de la RUEDA. Un enorme agradecimiento a la Universidad por recibirnos, en el marco de FIESA y con las palabras de su Rector Alfredo Lazzeretti, quien nos dio su cálida bienvenida. También agradecer al CIN, el apoyo y el compromiso a lo largo de este período, expresado en las palabras del presidente de la Comisión de Asuntos Académicos: Rector de la UNQ, Alfredo Alfonso, que acaba de dar marco al seminario con sus palabras.

Cuando pensaba en esta apertura, mirando el mar y con la hoja (la pantalla en realidad) en blanco no dejaba de recordar escenas, reflexiones, situaciones, ideas... Con una analogía en mente: cuando te llegan alertas invitando a ver tus imágenes de un día como hoy, hace tanto tiempo. Pensé en álbumes o cajas, que pudieran contener todo lo que esperamos se discuta en el Seminario...

Caja 1: ¿Cómo están? ¿Cómo estamos?

Qué alegría y emoción vernos, tocarnos, abrazarnos. Hablábamos con compañeros/as de la fuerza que en este evento tiene esa posibilidad de reencontrarnos.

Y explorar la posibilidad del evento bimodal: para quienes no pudieron o no quisieron estar de cuerpo presente, y eligieron seguirlo desde sus casas, universidades o donde estén. Y también para los que tenemos la suerte de estar con el cuerpo en esta hermosa Universidad en esta hermosa Ciudad y nos damos la oportunidad de cambiar caritas de videoconferencias por abrazos.

Ha pasado mucha agua bajo el puente. Cuánto dolor, cuánta pérdida, cuánto sufrimiento, cuánto trabajo, cuánto movimiento,

cuánto cambio. Sobreviviendo ¡Acá estamos! y prueba de esto son las más de seiscientos veinticinco inscripciones y doscientos cincuenta y tres trabajos (entre experiencias, reflexiones e investigaciones) presentados en el evento.

Caja 2: De Tilcara a Mar del Plata pasando por el encierro

Nos despedimos en ese octubre de 2019 de ese maravilloso encuentro que resultó el 8° Seminario, reflexionando, armando proyectos colaborativos, proyectando. Las universidades atravesábamos por aquel entonces el proceso de acreditación de SIED (algunos ya aprobados, otros en proceso de diseño) y así imaginábamos el futuro.

Jamás, ni de los creadores de las mejores ideas para ciencia ficción, se hubiera podido imaginar lo que sucedió.

Y acá estamos...

Cuando empezamos a organizar este seminario en el Comité Ejecutivo, no sabíamos cuáles iban a ser las condiciones sanitarias. Por eso la apuesta a la bimodalidad... y a ver qué pasaba... Y acá estamos...

Caja 3: De la llamada virtualización de emergencia

A las universidades, como al sistema educativo en su conjunto de Argentina y del mundo, nos tocó seguir dando clase, con los edificios cerrados. La historia es conocida.

Y nos tocó como equipos de EAD de las Universidades e instituciones acompañar, apoyar, enseñar, idear; poner en juego la creatividad para el diseño de una nueva presencialidad mediada.

Decíamos en abril de 2020 (en un artículo elaborado por Laura Garbarini, coordinadora de la red en aquel entonces) y Silvia Martinelli, que el riesgo era que se valorara y juzgara la modalidad por esa experiencia.

tememos que la modalidad sea evaluada por lo que suceda en este contexto particular. La trampa que advertimos es: la educación a distancia es una opción que no se construye en unas semanas (así

como tampoco se aprende a dar buenas clases presenciales en unas semanas). La educación a distancia es mucho más que esta contingencia en la que avanzamos más o menos organizadamente, apoyados en las construcciones previas en cada caso.

Con el diario del lunes podemos confirmar que, si bien en muchos casos con la experiencia se abrió una puerta a seguir explorando la modalidad y sus aportes, también sirve como complemento o alternativa a la presencialidad; en otros tantos casos, se cerraron ventanas, conocemos docentes que consideran que ya tuvieron suficiente y prefieren seguir dando clase como lo hacían antes (como si eso fuera posible).

Caja 4: De la visibilización de los equipos de EAD y los SIED

También sentimos en estos años, un reconocimiento y valoración de los equipos de EAD, de los SIED.

Entendemos a los SIED como parte constitutiva de los proyectos institucionales, esto que no siempre queda tan claro es punto clave del tiempo que nos toca vivir y que tiene implicaciones pedagógicas y políticas.

Además, en este tiempo, nuestra red creció mucho y la participación se activó. Un poco por la facilidad que nos dio la mediación tecnológica en los encuentros (hasta 2019 solo se concretaban de modo presencial), pero también y sobre todo por el reconocimiento de un saber específico que atañe a la modalidad y la trasciende.

Caja 5: Del clima de cambio de época

La época como período de cambio, en movimiento, se evidenció en la pandemia, pero también en el cambio de normativa en el 2017. Esto se muestra en investigaciones, reflexiones y experiencias, como las que se exponen en este evento.

Se evidencia la revisión que se está haciendo desde la perspectiva académica, didáctica, tecnológica y la política institucional. También

en la construcción de la CAA del CIN y desde la Secretaría de Políticas Universitarias como ya mencionaban los rectores que abrieron esta mesa.

Hay un quiebre en las coordenadas que ordenaban las asignaturas y las carreras, se nos derrumban como pilares el tiempo y el espacio.

Caja 6: Del retorno a las aulas en 2021 y 2022

En esta caja imagino una noción de modalidad a distancia con límites difusos: ¿Presencialidad vs. a distancia? ¿Se tratará de un continuo? ¿Podemos hablar de modalidades? Ya esta tensión venía expresada en la definición de porcentajes: si el 49% o el 51% de mediación en la normativa vigente atañe a una modalidad u otra. En la misma definición de la opción pedagógica hay algo de todo esto.

Se nos plantea así la necesidad de reconocer la especificidad de la educación a distancia, pero buscando activamente encuentros entre presencialidad y distancia, como opción, como construcción desde la mediación tecnológica disponible en tiempo presente, en cada época.

Aparecen con fuerza instituciones activas en busca del sentido político de los proyectos educativos y quizás, la tipología clásica de las modalidades sea ya una anécdota. Quizás deberíamos intentar superar los quiebres entre modalidades: especialmente si creemos en esos límites que se hacen cada vez más difusos.

Caja 7: Del papel de esta red RUEDA y como asesora de la Comisión de Asuntos Académicos del CIN

En los últimos períodos, venimos asistiendo a un reconocimiento del lugar de la RUEDA como asesora y partícipe de la CAA.

Nos involucramos en una construcción conjunta que idealmente entendemos debería darse de modo análogo en las instituciones y en la estructura del CIN. esto pensando en la construcción, la reconstrucción, la reinención de un regreso a las aulas, una nueva presencialidad. Híbrida, mixta, mestiza.

El reconocimiento de una nueva agenda que no admite ni tolera grietas, quiebres, fisuras entre equipos ni modalidades.

Caja 8: De políticas públicas que acompañan, empujan, incentivan

Políticas que hay que explorar, expandir, proyectar, enriquecer y mejorar. Como la dotación tecnológica para todas las Universidades Nacionales, a partir de sus propios proyectos. Planes VES 1, VES 2, VES 3: con fuerte carga de dotación tecnológica, pero sin perder de vista la capacitación, la perspectiva pedagógica, didáctica, necesaria para su uso y apropiación efectiva.

Y el foco puesto en las Políticas de ampliación de derechos, el derecho a la educación superior pública, gratuita, de calidad.

Caja 9: De la EAD como foco (además de parte) en esa relación de opción pedagógica

Lo enunciábamos en una caja anterior, concebir a la educación a distancia como modalidad, con sus especificidades, sus características, su sentido político y pedagógico. Pero además entenderla como un campo de saber específico que puede contribuir a mejorar, enriquecer, complementar la educación presencial. Es una relación que hay que reconstruir, revisar, repensar.

Incorporar las tecnologías de época, que no es solo reconocer los usos del campus virtual, las videoconferencias y/o las aulas híbridas.

Caja 10: La EAD desde el marco político

Siempre recordada en este RUEDA como fundadora y pensadora anticipada a su tiempo, además de maestra y referente de muchos de los y las que estamos hoy aquí. Decía Edith Litwin en el 2000, en referencia al marco político en el que se inscriben los desarrollos de

la modalidad distancia, que requieren ser considerados como cualquier otro proyecto educativo. Planteaba así tres preguntas que resultan potentes en el contexto actual:

- ¿La oferta se amplía en respuesta a una mayor demanda o es ella la que genera una nueva demanda?
- ¿Se democratizan los espacios educativos permitiendo que sectores que antes no tenían acceso a la educación hoy lo tengan?
- ¿Se crean nuevos espacios que a su vez promuevan nuevas marginaciones?

Con enorme vigencia pensamos, invitamos a pensar, en que siempre el sentido es político y en ese sentido, la diversidad requiere cabezas abiertas para proyectar la universidad del futuro. Por eso el sentido de interpretar y contextualizar cada proyecto, cada universidad, cada región con sus particularidades y necesidades.

Ojalá estas cajas resulten de utilidad para hacer un ordenamiento en este inicio.

Para cerrar, agradecemos tanto entusiasmo, tantas ganas de estar, de participar, de pensar entre todos y todas. Queremos construir este evento con todas las voces. Tenemos además de las mesas de trabajos e intercambio, conferencias, paneles, participación de otras redes invitadas. Destacamos la presentación de nuestra red, en el que intentaremos presentar un estado de situación de nuestro Sistema Federal, con la voz de los CPRES.

También incorporamos un espacio más descontracturado: ¿qué está pensando hoy? Con algunos especialistas invitados. Y habilitamos un cuestionario para que todos y todas podamos ir agregando notas y reflexiones que puedan quedar incorporadas a la publicación.

Así llegamos al puntapié inicial. Con desafíos desde este escenario en el que se va a desarrollar el seminario. Como todo en este tiempo acelerado, cambiante.

Hay movimiento, señal de que la rueda está rodando.

Y sin ánimo de bajar el entusiasmo, sino todo lo contrario, por el compromiso que genera.

Energías a nuestros compañeros y compañeras que están atravesando algunas enfermedades o situaciones personales o familiares y un especial homenaje a los compañeros que ya no están.

Ojalá dentro de dos días nos encontremos con mucho de esto transitado. Que cada uno, cada una, pueda ampliar enriquecer, encontrar rincones, conocer gente, salir con aprendizajes nuevos, reforzar lo que trae como en un viaje y no solo por estar en esta hermosa ciudad con el mar de fondo (aunque no podamos verlo).

Decíamos en abril de 2020:

Esperamos que al terminar el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio seamos mejores, porque nos hicimos cargo de la situación, porque acompañamos y estuvimos presentes, porque nos cuidamos entre todos para estar bien. En definitiva, es nuestro deseo que la experiencia de este tiempo nos modifique, nos ayude a crecer y nos sirva para aprender.

La organización institucional de las innovaciones en la enseñanza universitaria

Hebe Roig

Universidad de Buenos Aires

La pandemia y el aislamiento social obligatorio nos llevaron a poner en juego nuevas formas de enseñanza. Esas vivencias han impactado tanto en la enseñanza presencial como en la enseñanza a distancia. Ambas modalidades han sido interpeladas por las experiencias vividas en la pandemia de Covid-19.

La pandemia es un trauma que ha dejado diferentes secuelas en el sistema educativo y, en tanto creemos en la posibilidad de aprendizaje organizacional, las instituciones educativas tenemos mucho que aprender de este “gran experimento planetario”.

Antes de la pandemia, en Argentina, en el año 2017, se había establecido una nueva exigencia legal a las universidades: el requisito de constituir un “Sistema Institucional de Educación a Distancia” (en adelante SIED) para poder desarrollar carreras universitarias de pregrado, grado y posgrado con esta opción educativa (Res. MEyD 2641-E/17).

Esta resolución marca un hito en la historia de la educación a distancia del país porque concreta una larga labor de la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) para dar legitimidad y visibilidad a la enseñanza en esta modalidad.

La RUEDA, como órgano del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), promovió este nuevo marco normativo nacional a lo largo de muchos años, y logró también que los Consejos Superiores de las universidades, con sus tres o cuatro claustros, aprobaran una normativa interna para el desarrollo de la educación a distancia. Es

un hito histórico al que debemos darle mucha importancia porque fue una decisión del colectivo de las universidades, con sus distintos representantes y sectores, que en los años 2017 y 2018 dijeron “sí, queremos educación a distancia”.

Cada universidad creó o recreó en su interior un proyecto de SIED sobre la base de sus particulares trayectorias y experiencias institucionales en educación a distancia, e incluso, en numerosos casos, se diseñó por primera vez un marco normativo que abarcaba a toda la universidad para que, desde cualquier ámbito, se pudiera llevar adelante alguna experiencia en esta modalidad.

La gran mayoría de las universidades presentó sus respectivos SIED ante la CONEAU para su evaluación y validación. En la primera convocatoria, en el año 2018, del universo de 131 instituciones que componen el Sistema Universitario Argentino se presentaron ochenta instituciones, y en la segunda convocatoria, realizada en 2019 y 2020, se evaluaron los SIED de otras quince instituciones universitarias, sumando el 73% del total de las universidades (Tovilla et al., 2021). La mayoría de las universidades recibió la validación oficial de su SIED en los años 2018 y 2019.

En ese momento de renovación de la educación a distancia en Argentina se desata la pandemia y la educación remota de emergencia se generaliza (Hodges et al., 2020).

Ante el inicio abrupto del aislamiento social en marzo de 2020, los SIED se orientaron a acompañar las políticas y estrategias de sus respectivas universidades para posibilitar la continuidad pedagógica.

Las universidades se enfrentaron a la necesidad de activar sus capacidades institucionales previas y a poner en marcha nuevas estrategias organizacionales para la comunicación con estudiantes y docentes, así también, entre los diferentes espacios de la administración y gestión universitarias. Se fueron estableciendo nuevos calendarios, protocolos y reglamentos, se amplió la administración remota de trámites; se fortaleció el acompañamiento y capacitación docente en tecnologías de la información y la comunicación en temas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes mediados por tecnologías y se pusieron a punto o ampliaron las infraestructuras digitales y los servicios técnicos para el inesperado despliegue de esa nueva vida educativa virtual.

En este contexto, a partir de marzo del 2020, los Sistemas institucionales de educación a distancia fueron puestos en jaque. Los integrantes de las áreas de secretaría académica, educación a distancia, tecnología educativa e informática de las diferentes universidades, mayoritariamente presenciales, debieron dar respuesta a estas nuevas necesidades y multiplicaron sus esfuerzos en capacitación, particularmente sobre las tecnologías disponibles que podían permitir construir la “continuidad pedagógica”.

Con el retorno a la presencialidad, parte en el año 2021 y desde este año 2022, llegó un sentimiento de alivio junto con dudas y debates en torno a si en pandemia se habían experimentado mejoras en las prácticas educativas o se habían empobrecido, si se volvería a la antigua forma de hacer las cosas o si las experiencias y aprendizajes vividos dejarían una impronta en mejores prácticas educativas. También quedaron preguntas desde el punto de vista de la organización institucional sobre el trabajo remoto.

Más allá de estas preguntas, vemos que algunas cuestiones han quedado establecidas:

1. La certeza de que, en el futuro incierto, la humanidad deberá afrontar situaciones complejas que requerirán respuestas rápidas.
2. Necesitamos políticas públicas integrales de inclusión digital a nivel nacional.

Políticas que además de facilitar la disponibilidad tecnológica presen ten capacitación para su uso y asuman los costos de apoyo técnico y pedagógico continuo, así como también el mantenimiento del equipamiento en las instituciones.

Constatamos que la virtualización de la enseñanza es paradójicamente una herramienta de inclusión y democratización, a la vez que es un factor de segregación y exclusión. La brecha digital marca no solo diferencias en los dispositivos y el acceso a la conexión, sino también, en el dominio de las aplicaciones que permiten comunicarse e integrarse en las actividades educativas. Sabemos también que las políticas públicas que promueven la inclusión digital deben ayudar tanto a los estudiantes como a los docentes.

3. Quienes estaban mejor preparados pudieron dar mejores respuestas.

Las instituciones que contaban con capacidades instaladas, previas a la pandemia, pudieron dar mejores respuestas. Quienes contaban con equipos multidisciplinarios de apoyo a la enseñanza a distancia pudieron multiplicar sus cursos a docentes, e incluso, a la vez, diversificar las temáticas de capacitación; quienes contaban con plataformas o entornos virtuales de aprendizaje consolidados rápidamente ofrecieron aulas virtuales a todos los docentes; quienes contaban con personal técnico involucrado en informática educativa supieron diseñar estrategias eficientes para ampliar el espectro de aplicaciones disponibles para docentes y estudiantes. También debemos agregar en esta lista, como capacidad instalada previa a la pandemia, la presencia de docentes comprometidos con principios pedagógicos y didácticos centrados en el aprendizaje de los estudiantes, que pudieron apropiarse de las tecnologías para seguir intentando desplegar estrategias de enseñanza inclusiva, relevante y pertinente.

Entre los recursos disponibles para afrontar la pandemia debemos mencionar los sistemas institucionales de educación a distancia, aunque en muchos casos, en ese momento eran proyectos nuevos o con poca trayectoria.

Según el texto de la normativa, “el SIED es el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia” (Res. MEyD 2641-E/17).

Podemos sostener que la figura de “sistema institucional de educación a distancia” es una nueva forma organizacional destinada a sostener el desarrollo de la innovación de la enseñanza con mediaciones tecnológicas. Decimos que su destino es sostener la innovación en la enseñanza porque la educación a distancia no es un campo estable y determinado sino un espacio de permanente experimentación e innovación tecno-pedagógica.

A la vez, como forma organizacional requiere estabilidad, y en ese sentido, un SIED es un modo de trabajo instituido mediante reglamentaciones o acuerdos consolidados, que define básicamente el uso del tiempo, del espacio, de los recursos y los roles de sus

integrantes para llevar adelante una actividad de forma conjunta, en este caso, la enseñanza mediada por tecnologías digitales.

El SIED ¿es una nueva herramienta organizacional que nos permitiría promover la innovación en la enseñanza? Para profundizar en esta posibilidad, consideramos necesario pensar los SIED en el contexto de la universidad contemporánea.

La Universidad como institución compleja, por sus múltiples actividades, por sus formas de organizarse y de desarrollar su trabajo dentro de la sociedad, es una institución que atraviesa diferentes crisis. Podemos señalar la presupuestaria; su crisis como única institución legítima productora de conocimiento; crisis del valor de propiedad intelectual frente al crecimiento del valor de los sistemas informáticos que tratan la información; el debilitamiento de su potestad como institución emisora de títulos; el rápido crecimiento de programas educativos transnacionales y voces que señalan, ya hace tiempo, no crisis sino deudas históricas, que aún debemos enfrentar respecto a los procesos de ampliar la inclusión y la democratización de la educación superior. Y más allá, de crisis o deudas, profundos desafíos que nos plantean la perspectiva de derechos humanos y la urgente necesidad de frenar la destrucción del ecosistema que nos permite la vida.

En este marco ¿qué prácticas innovadoras vienen creciendo al interior de las universidades? Antes de la pandemia, en las últimas dos décadas, tanto en las actividades de investigación, de extensión, como de enseñanza, comenzaron a plantearse innovaciones basadas en principios de inclusión, colaboración, integración interinstitucional y pertinencia social. Entre estas podemos mencionar: desarrollo de redes de investigación, la curricularización de la extensión y los debates y propuestas en torno a la internalización del currículum.

Como parte de estas nuevas búsquedas de la universidad contemporánea, se promovió el uso de entornos virtuales de aprendizaje en la enseñanza presencial. El uso de plataformas virtuales de enseñanza y aprendizaje se incorporó en universidades para las carreras presenciales, al mismo tiempo que se constituían en una tecnología estratégica para muchos programas de educación a distancia. En la enseñanza presencial este tipo de tecnología fue usado como herramienta que permitía acercar a los estudiantes al material

de lectura obligatorio, ya que facilitaba el acceso a materiales audiovisuales, la organización de entregas de trabajos prácticos y su evaluación; y con menos frecuencia, también se utilizaban otras de sus herramientas como los foros de discusión, que anticipaban o complementaban los debates en el aula presencial.

Estas incipientes formas híbridas de enseñanza en las décadas de 2000 y 2010 ¿modificaban la organización institucional de la enseñanza? La respuesta es que no. Muchas de estas experiencias se montaron sobre la base de la división del trabajo académico existente en las cátedras y no modificaron las dinámicas establecidas. Un primer problema que destacaban los estudiantes de carreras presenciales con cátedras que incorporaban estrategias de enseñanza mediada con el aula Moodle, es que el tiempo de estudio y horas de trabajo para las materias se ampliaba. La planificación de la enseñanza no se reorganizaba en torno a propuestas que integraran las horas presenciales y la actividad del campus virtual, sino que eran actividades que corrían en paralelo, como un plan adosado al que históricamente llevaba la cátedra.

Desde el punto de vista curricular, en la presencialidad, el uso de estrategias asincrónicas parecía desarrollarse con un criterio sumativo, ofrecer más actividades de aprendizaje al estudiante sin considerar que las exigencias en tiempos de estudio se expandían en la misma medida en que los estudiantes debían resolver, individual o colaborativamente, nuevos desafíos de aprendizaje en la materia. Esto, que lo escuchábamos en la década del 2010, lo volvemos a escuchar en momentos de post pandemia en materias, tanto de grado como de posgrado, en las que la institución da la alternativa de una nueva distribución de la carga horaria y pide planificaciones que distingan actividades entre horas sincrónicas y asincrónicas.

Así como desde antes de la pandemia la institución muchas veces pide a los docentes que discrimine en su programa cuánto tiempo dedica a temas teóricos y a temas prácticos (acorde a la vieja concepción de primero la teoría y después la aplicación), ahora se piden definiciones respecto al uso del tiempo. ¿Cómo va a dictar su materia? ¿setenta por ciento presencial y treinta por ciento virtual sincrónico o asincrónico? ¿cincuenta por ciento de modo sincrónico y cincuenta

por ciento de modo asincrónico? La clásica distinción entre clase teórica y clase práctica se expresa ahora en clave de “teoría” (o clase expositiva) es igual a “sincronía” y “asincronía”, es trabajo práctico de los estudiantes, grupal o individual, con eventual tutoría del docente. Distinguir formalmente sincrónico de asincrónico es un criterio organizacional que se superpone a los criterios pedagógicos de fondo: lo que como docentes queremos que aprendan los estudiantes y nuestras concepciones sobre el enseñar y el aprender.

Debemos enfatizar, que abogamos por una enseñanza que no disecciona sus objetos de estudio con abordajes teóricos primero y abordajes prácticos luego, ni fomentamos el uso de tecnologías sin una vinculación sustantiva con las intenciones docentes en sus proyectos de enseñanza y evaluación, siendo los docentes quienes deberían decidir en qué espacios y en qué tiempos van a transcurrir sus propuestas de enseñanza.

Hoy la enseñanza híbrida comienza a extenderse en el marco de los planes de estudio presenciales, apoyadas con documentos con sugerencias por parte de los organismos supra universitarios (Ministerio de Educación, CONEAU, Consejo de Universidades) y documentos reglamentarios al interior de las universidades. Mientras que este fenómeno avanza, la enseñanza a distancia mantiene el mismo marco reglamentario previo a la pandemia, aunque en algunas instituciones pueda estar en discusión.

En este contexto, ¿cómo organizar institucionalmente las innovaciones en la enseñanza?

La Resolución Ministerial 2641-E/2017 exige el SIED inter venga tanto en la enseñanza con carga horaria no presencial mayor al 50%, así como también en la enseñanza presencial que tenga una carga horaria no presencial entre el 30% y el 50% del total. En este marco, el SIED es la garantía de las decisiones institucionales sobre este tipo de actividades educativas.

Los requerimientos sobre el SIED (Sección 1 de la Res. M. 2641-E/2017), plasmados en la Guía de Pares Evaluadores de la CONEAU, se ordenan en siete dimensiones:

1. Fundamentación y marco normativo.
2. Organización y gestión.

3. Gestión académica de la opción de educación a distancia.
4. Cuerpo académico.
5. Alumnos.
6. Tecnologías previstas.
7. Unidades de apoyo.

En el primer punto (fundamentación y marco normativo) la experiencia en comisiones de pares evaluadores en CONEAU nos permite advertir algunos problemas. En la documentación presentada por las universidades se presenta la fundamentación de la opción por educación a distancia sin reflexión o comentarios que fundamenten la creación del sistema institucional. La respuesta en los formularios electrónicos no alude al sentido de creación de los SIED como forma organizacional, sino con qué sentido se incorpora la educación a distancia en la universidad.

¿Qué sentido tiene el SIED? ¿Para qué crea una universidad este sistema? Aunque esta distinción entre fundamentación del para qué del SIED frente a la fundamentación del para qué de la educación a distancia para algunos no parezca relevante, en muchos casos produce que quienes definen y diseñan los proyectos de SIED no se cuestionen para qué están creando un SIED. Simplemente lo exige la norma.

¿Para qué los SIED? ¿Para qué se creó la figura del SIED? ¿Cuál sería su sentido?

En el año 2016 analizábamos el documento que circulaba como borrador en el Consejo de Universidades para reemplazar la anterior resolución ministerial 1717/04. Este documento introducía diferencias relevantes respecto de cómo garantizar el desarrollo de la calidad académica de la opción educativa a distancia. Entre los argumentos que se habían discutido, se buscaba superar la creación aislada de proyectos de educación a distancia dentro de las universidades ya que la debilidad institucional de estos proyectos aislados ponía en riesgo su continuidad y, en una visión de conjunto, se necesitaban políticas integrales y estables sobre la modalidad.

Otro argumento que se debatía en ese momento era que la creación de un SIED podría permitir cambiar el enfoque del control externo de la modalidad por parte del Estado a una nueva etapa de madurez de la opción a distancia, donde la responsabilidad de la institución sobre sus propias actividades de enseñanza serían la garantía a la calidad educativa de las carreras que se dictaran bajo esta opción.

En el proceso de evaluación y validación de los SIED, realizada por la CONEAU entre 2018 y 2019, observamos en algunos casos dificultades para pensar el SIED como una nueva unidad organizacional que se articulaba en el concierto de las estructuras organizacionales ya existentes. A la inversa, en otros casos, los SIED que daban cuenta de una propuesta organizacional clara, también daban mayor relevancia a sus funciones internas de planificación y evaluación. En este sentido, se daban respuestas también más claras sobre los procesos de seguimiento, estrategias de evaluación y planes de mejora que desarrollaría el SIED sobre las actividades de educación a distancia en la institución.

Estas observaciones nos llevan a profundizar en los contextos institucionales de la innovación y experimentación en la enseñanza. Los SIED ¿habilitan la transformación de las formas de enseñanza o pueden ser una piedra donde tropezamos?

La CONEAU exige que las universidades presenten los lineamientos que establece el SIED para la producción de materiales. Este requerimiento está plasmado, por ejemplo, en la Guía de Pares que en el punto 3, “Gestión Académica de la Opción Pedagógica a Distancia”, donde se solicita algunas especificaciones que deberán ser comunes a toda propuesta de educación a distancia de la universidad. Entre estos puntos, nos parece ilustrativo comentar el punto que solicita que la institución “describa los lineamientos para la producción de materiales que forman parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para la opción a distancia”.

Aquí nos preguntamos: ¿Un SIED puede establecer a priori criterios pedagógicos, didácticos y tecnológicos de aplicación común y obligatoria a todas las propuestas de educación a distancia de una universidad?

El formulario de CONEAU requiere que la universidad establezca un modelo centralizado, que desconozca las particularidades

de las unidades académicas, de las áreas disciplinares, niveles de formación, actividades de formación profesionalizante, etc., que puedan recurrir a muy diferentes formas de enseñanza mediada por tecnologías digitales. ¿El requerimiento externo busca que el SIED sea un mecanismo para imponer un mismo modelo pedagógico y tecnológico a cualquiera sea la disciplina y necesidad de enseñanza de la que se trate?

Es en este sentido que nos preguntamos si el SIED puede ser una piedra en la que tropezamos.

Un SIED puede proponer un modelo único para toda la educación a distancia de una universidad, pero sabemos que será una declaración formal ante un requerimiento burocrático porque en una universidad cada carrera y cada programa de formación suele plantear diferentes determinantes y diferentes necesidades a la enseñanza.

Creemos que es necesario habilitar el cambio. Los SIED pueden ser formas organizacionales que promuevan la innovación.

La enseñanza no puede quedar atada a modelos preestablecidos. La organización de la educación a distancia requiere de nuevos criterios. Sin agotar cuáles podrían ser estos criterios, planteamos algunos para alentar el debate. Las propuestas de educación a distancia requieren ser:

- Adecuadas al contenido disciplinar del programa de formación.
- Flexibles a las variaciones de los diseños curriculares.
- Con marcos organizacionales reflexivos y explícitos en relación con nuevos contratos laborales con los docentes y nuevos contratos pedagógicos con los estudiantes.
- Que alienten formas de enseñanza diversas.

Un SIED que promueva la innovación, en sus lineamientos contempla que cada programa a distancia necesitará adecuarse al contenido disciplinar de la formación, con respeto a las formas de enseñanza que necesita cada disciplina y cada nivel educativo. Flexible a las variaciones de los diseños curriculares porque algunos diseños son más enciclopedistas y sumativos, se estructuran en diseños más segmentados con materias con muchas unidades temáticas, frente a

otros que son más integradores, que incorporan ejes que atraviesan toda la formación, orientados por actividades de aprendizaje y prácticas profesionalizantes y que se orientan a trabajar los contenidos curriculares desde casos o problemas.

El SIED que oriente la innovación en la enseñanza mediada por tecnologías digitales, necesitará reflexionar y explicitar marcos organizacionales que redefinan la relación de docentes y estudiantes con la institución. Atender a la necesaria renovación de la relación laboral con docentes y a las pautas que establece la institución para los estudiantes. Estos aspectos no son problemas nuevos, en educación a distancia los conocemos y buscamos diferentes respuestas desde hace ya mucho tiempo. Distintas universidades tienen contratos especiales para los profesores de distancia, tienen cursos de sensibilización para que los ingresantes comprendan estas nuevas formas de estudio, reglamentaciones que organizan la participación de docentes y estudiantes en términos de derechos y deberes. En la actualidad debemos retomar la reflexión sobre estos temas, ya no sobre lo que se enmarca dentro de lo definido legalmente como “distancia”, sino sobre todas las propuestas de educación innovadora que estarán utilizando de nuevas formas la mediación de tecnologías.

Por último, destacamos que un SIED deberá alentar formas de enseñanza diversas y, en ese sentido, colaborar en políticas institucionales que busquen integrar todos los esfuerzos de capacitación docente de la institución, sean presenciales o a distancia. Uno de nuestros grandes desafíos como SIED es lograr comunicar los equipos multidisciplinares con las áreas de asesoría pedagógica de la educación presencial que suman debates y actualizaciones pedagógicas relevantes para cualquier modalidad de enseñanza.

¿Cómo se garantizará la calidad de la educación a distancia en este escenario tan diverso? Si flexibilizamos los marcos que regulan la experimentación e innovación en educación a distancia, también será necesario reformular las formas de evaluación que desarrollamos para garantizar su calidad.

La diversificación de experiencias de enseñanza exige menos control pre-ordenado construido sobre modelos estáticos, y más

asesoría tecno-pedagógica, más trabajo en colaboración y mayor garantía respecto a condiciones facilitadoras promovidas por parte de la institución y del Estado.

Cuando estudiamos cómo aparece la educación a distancia en la normativa nacional, encontramos que se incorpora a la normativa en el marco de las políticas de evaluación de la calidad educativa de la década de los años noventa, políticas que empezaron a solicitar la rendición de cuentas de la educación a distancia frente al Estado (Roig et al., 2018).

La primera vez que se menciona “educación a distancia” es en el marco de la Ley Federal de Educación del año 1993 (Ley 24.195/93), hace casi 30 años. A partir de allí va a haber distintas normas que la tratan, pero algunas fueron más determinantes que otras.

En este sentido, destacamos el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 81 del año 1998 (D. PEN 81/98). Aquí se establece que la educación a distancia debía contar con una normativa específica en función de “su notoria complejidad de organización y la necesidad de garantizar su nivel académico”.

Son dos temas que seguimos revisando hasta ahora. Más allá de las disputas y los recelos sobre la educación a distancia como una “educación de segunda” (Moretta, 2020), históricamente seguimos teniendo estos dos grandes desafíos: su organización institucional y su calidad.

Actualmente es necesario superar la concepción de su “notoria complejidad” organizacional. ¿Cuál era la notoria complejidad de organización de ese momento? Pensemos en el año 1998 y sus dos décadas previas: procesos administrativos para inscripción por correo postal; logística especial para envío y recepción de materiales impresos; recepción, registro y solución de consultas académicas y administrativas de cada estudiante vía postal, telefónica o fax; coordinación de instancias presenciales para tutorías y toma de exámenes, comunicación de resultados de exámenes en las carteleras de los pasillos de la institución, etc.

La mediación de los procesos administrativos y de la enseñanza se lograban con recursos tecnológicos muy elementales frente a los que disponemos hoy. Además, hoy presencial y distancia comparten los mismos sistemas informáticos de gestión administrativa y de gestión

académica, comparten entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje y también recursos educativos abiertos y bibliotecas digitales.

Desde la década del noventa hasta hoy ha habido una digitalización organizacional en las universidades que impide sostener que la educación a distancia tenga una complejidad organizacional diferente de la presencial.

Si bien ahora es incorrecto el criterio de “notoria complejidad de organización” para justificar una normativa específica para la modalidad, aún debemos encarar el segundo criterio del Decreto PEN 81/98: “la necesidad de garantizar su nivel académico”.

Respecto de cómo garantizar el nivel académico de la educación a distancia, tenemos un problema extra: las formas de enseñanza innovadoras son muy difíciles de evaluar con sistemas pre-ordenados, con estructuras de dimensiones y variables previas sobre cómo debe ser la enseñanza o un material didáctico. Debemos tener cuidado con normas que inhiben la creatividad, la experimentación y las búsquedas docentes sobre nuevas estrategias de enseñanza.

María José Lemaitre, destacada investigadora chilena en el campo de la evaluación universitaria, es muy clara respecto a esto. Dice que, en la evaluación de la innovación, “el problema es el casillero vacío”. Refiere con esto a un momento en el proceso de desarrollo del proyecto o programa en el que la novedad implica una “incompetencia temporal”, se producen errores en la puesta a prueba de las nuevas formas de hacer las cosas (Roig, 2020).

A partir de este reconocimiento, sostiene que cuando hay innovación, no hay que someter a las instituciones y a los programas formativos a una evaluación externa. Podemos preguntarnos, ¿por qué nos vamos a someter a cuestionarios cerrados, evaluaciones estructuradas, preestablecidas, cuando sabemos que es un momento en donde precisamos flexibilidad para comprender cómo mejorar lo que estamos haciendo?

Si apostamos a la flexibilidad organizacional y pedagógica necesaria para buscar nuevas formas de enseñanza en la educación superior, la evaluación de la calidad de la educación a distancia requiere otro enfoque.

El control de la calidad de la experimentación y puesta a prueba de nuevas formas de enseñanza presencial, híbrida o de distancia

debe ser garantizada por el ejercicio de la autoevaluación en las propias universidades y aquí el SIED cobra una responsabilidad fundamental. El SIED debe actuar como contralor interno de la calidad de las propuestas de educación a distancia de su universidad.

Para concluir, queremos destacar que es un absurdo sostener, y más después de la pandemia con todo lo que se desarrolló en el campo de la informatización de la gestión, que la educación a distancia amerite una ley nacional específica por su complejidad organizacional.

Por otro lado, ¿necesita evaluación de su calidad? Sí, sin duda estamos de acuerdo, pero ¿qué tipo de evaluación?

La evaluación interna, la autoevaluación y la investigación institucional son tradición en el campo de la educación a distancia justamente por su carácter de permanente innovación. Permiten la reflexión y la reconstrucción de las propias prácticas.

¿La evaluación externa de la enseñanza a distancia debe seguir siendo diferente de la evaluación de la enseñanza presencial? La evaluación de la enseñanza universitaria ya no puede basarse en la mera discriminación de cargas horarias entre presencial, distancia e híbrida. Al mismo tiempo que crece la responsabilidad de las universidades sobre la renovación pedagógica, crece la responsabilidad de organismos internos como el SIED.

El respaldo institucional a la enseñanza diversa requiere tanto compromiso institucional como el que cultivamos históricamente como respeto a la libertad de cátedra. En esta última, la institución busca y ha buscado respetar las elecciones de los docentes sobre perspectivas, teorías y objetos de estudios privilegiados. En el respaldo a la enseñanza diversa, aún debemos seguir discutiendo las normativas nacionales y cada universidad deberá asumir un rol activo asegurando las condiciones necesarias para que esa diversidad pueda hacer que se expresen mejores prácticas de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B. Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En A. Cabrales, A. Graham, P. Sahlberg, Ch.

- Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trust, A. Bond, D. Lederman, J. Greene, J. Maggioncalda, L. Soares, G. Veletsianos y J. Zimmerman. *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión* (pp. 10-21). The Learning Factor. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Moretta, M. R. (2020). *Análisis socio-político de propuestas educativas de grado a distancia en las Universidades Públicas Nacionales argentinas*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Roig, H. y otras (2018). Evaluación universitaria: el particular caso de la educación a distancia. VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Roig, H. (2020). La calidad de la enseñanza en tiempos de virtualización. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP). <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Tovillas, P., de Michele, D., Giorgini, H. e Igarza, R. (2021). *Los sistemas institucionales de Educación a Distancia: análisis de la primera experiencia de evaluación y validación*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/18-03-2021-Los-SIED-en-la-Argentina.pdf>

Gestión de los SIED en las universidades argentinas

Alejandro González

Instituto de investigación en Informática III- LIDI
Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías
Universidad Nacional

Hola, buen día a todas y todos. La verdad es un gusto volvernos a ver en el 9º Seminario Internacional de Rueda. Lo que voy a relatar ahora, tiene relación con saber cómo llegamos y dónde estamos con el uso de tecnología digital y la reglamentación de educación a distancia en Argentina. También revisaremos qué ocurre en la pospandemia y voy hablar del seguimiento de autoevaluación de los SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia) puntualmente. Cuando nos propusimos traer esta charla al contexto de la Rueda es poder ver qué podemos hacer desde nuestros lugares habituales de trabajo como gestores y/ o participantes del SIED.

El recorrido de cómo llegamos hasta acá con la legislación argentina se remonta a cuando aparecen las primeras menciones de Educación a Distancia en la legislación nacional como puede observarse en la figura 1, y un evento que para mí marcó un punto de inflexión para las Universidades Públicas que fue la creación de Rueda (Red de Universitaria de Educación a Distancia de Argentina) el 10 de agosto de 1990. A través de varias universidades que se concentraron aquel día, coordinadas por Edith Litwin se logra dar forma a la red.



FIGURA 1 - Construcción de la EAD en Argentina

En la creación de la red participaron los representantes de las Universidades Nacionales de Salta, del Sur, de Rosario, del Litoral, de San Juan, de La Plata, de Buenos Aires, de la Patagonia San Juan Bosco y de la Tecnológica Nacional (Consejo Interuniversitario Nacional, [RUEDA], s.f). Ese momento marcó una puesta en escena en un mostrar qué era lo que estaba ocurriendo en Educación a Distancia en el país, que por cierto ya venía ocurriendo bastante.

La recuperación de la historia de la EAD en Argentina se realizó con el aporte de cada universidad nacional y estuvo coordinada desde un proyecto de investigación a lo largo de los años 2005-2007, donde se observa porque en los años noventa marcan un primer avance de ordenamiento de la educación a distancia en el país. (Watson, 2007). También se observa que la tecnología, primero analógica y luego digital acelera este proceso, no solamente por la irrupción y el cambio de paradigma ante la aparición de Internet, sino porque ya daba cuenta de que esto tenía que empezar a organizarse a nivel institucional. Aparecieron las resoluciones que marca Hebe Roig (González y Roig, 2018), y acuerdo profundamente en que dentro de la autonomía de las Universidades Nacionales tenemos que ser nosotros capaces de motorizar la complejidad del SIED y de ser nuestros propios artífices de lo que es el SIED.

Ya más cercanos a 2018 hubo una instancia de evaluación, que tuvo que ver con una instancia de CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), donde gran parte del sistema universitario público se presentó (CONEAU, 2020). En la primera evaluación del primer núcleo universidades hubo tres grandes bloques de temas que, observados, entre otros: aspectos pedagógicos (35%), fundamentación, marco normativo y estructura de gestión (22%) y unidades de apoyo (17%). La de mayor cantidad de observaciones fueron los aspectos pedagógicos y no es menor esa observación. Sí hubo fundamentos normativos y algunas cuestiones que después empiezan a aparecer referidas a las unidades de apoyo, que es algo que varias de las Universidades tienen y otras no. Pero los aspectos pedagógicos como central me parece que habla y dice algo en referencia a la complejidad de construir un modelo de EAD para una universidad y no podemos pensar en un sistema único viable para las universidades y en particular para la Universidad de la Plata. Hago referencia a la Universidad de la Plata, a la cual pertenezco, porque permite ver la complejidad que tiene tratar de hacer un sistema único para todas las Unidades Académicas (UUA). ¿Qué es lo más tentador para organizar un SIED?: tener una receta y resolver el SIED de esta manera. Probablemente alguna universidad más chica ha estado tentada o está tentada de hacerlo. Yo los invito a que revisen, prueben y busquen esa flexibilidad en sus normativas, porque tiene que ver en las formas en las cuales los y las docentes enseñamos. No es mi campo específico ni mi especialidad, pero creo que a todos los que estamos acá nos convoca este interés en los diversos procesos de enseñanza y de aprendizaje y es una de las acciones más importantes de las Universidades, a pesar de que últimamente nos han agregado un montón de otras tareas aparte de la investigación como extensión, transferencia, acciones de impacto social, etc. La universidad debe ser en este contexto inclusiva y feminista. Son incorporaciones que tienen que ver con los avances en derecho en el país y el mundo.

Siempre digo igualmente que la razón de ser de las Universidades es la “enseñanza”. Formamos personas como objetivo principal y que después le sumemos todas las posibilidades de transferencia y extensión son excelentes. Entonces teniendo esta idea vuelvo sobre

lo visto en el informe de CONEAU, el mismo me hizo pensar en ¿qué está pasando con los aspectos pedagógicos en las universidades? Las dimensiones del SIED, que muchos deben conocer indicadas por la resolución 2641 de 2017 [Ministerio de Educación de la Nación], tienen que ver con la organización y gestión, las tecnologías previstas, la gestión académica, el cuerpo académico, los alumnos y las unidades de apoyo a grandes rasgos.

Muchos de los presentes en el Seminario hemos transitado la creación del SIED, hemos trabajado con las comisiones de cada Universidad para organizar la educación a distancia. Por ejemplo, en la Universidad de la Plata la comisión de educación a distancia que acompaña con representantes de cada unidad académica, hemos trabajado sobre estos componentes de la resolución 2641/17, siendo cuidadosos, respetando la autonomía de las facultades y la libertad de cátedra que se ejerce en cada caso.

En la etapa siguiente con algunos de los SIED recién aprobados, llegó la pandemia del COVID-19 y empezaron a quedar algunas cosas que, a través de estudios de colegas, de compañeros se fue revisando lo ocurrido (Maggio, Martín y Zangara, 2022). He buscado sintetizar para poder divisar hacia dónde se está orientando los procesos de enseñanza pospandemia, dónde pueden observarse algunos focos de problemas. Seguramente me están faltando muchísimos, pero estos serían algunos que aparecen más claramente definidos:

- **Las nuevas interacciones** de estudiantes, docentes y entre niveles de estudios sumados a los reclamos de “estudiantes pandemia” que no quieren ir al presencial. No porque simplemente prefieran quedarse en su casa, sino porque o trabajan o viven lejos o aprendieron otra forma diferente de escuchar un teórico.
- **La digitalización ha crecido** y hay mucho menos papel. Hay un mayor acceso a dispositivos digitales que antes no había. Surgió una suerte de “explosión digital”.
- Reaparece esta idea de **enseñanza combinada o mixta** (término que me gusta más), pero “hibridación” es el tér-

mino que está de moda. Este resurgir del b-learning que nosotros lo conocemos desde hace mucho tiempo (Salinas, 1997). La palabra “híbrido/a” suele estar pensada desde la tecnología digital y no pensada integralmente desde los aspectos didácticos y tecnológicos.

- **La educación superior de calidad** como políticas de inclusión, retención, egreso ligadas al uso de tecnología digital, que son temas de agenda de las Secretarías Académicas.

Pero puntualmente ahora, poniendo foco hacia las mediaciones con tecnologías digitales en el contexto actual, cuando uno empieza a escuchar a los estudiantes, y dice un estudiante: *“yo me volví a mi ciudad de origen y estoy trabajando, me faltan tres materias”*. Esto nos lleva a poder empezar a pensar en un currículum más flexibilizado, que nos permita permear esta idea de las estrategias de Educación a Distancia, sostenida desde un SIED, reconocido ya dentro de la institución; no sé si afianzado, pero sí reconocido.

La duración de las carreras que todos conocemos y la pandemia, nos dejó por delante algunos de los problemas. Es muy complejo lo que ocurre, pero probablemente la duración de las carreras es algo que sabemos, pero no actuamos. Cuesta desandar esa política, en la práctica pensamos en esquemas, en estructuras y basta con revisar un poco qué está ocurriendo en el Sistema Universitario Argentino en su forma completa, con carreras que tardan en actualizarse.

Luego están las clases universitarias donde esta dicotomía está presente, donde ya no está tan claro hablar de presencial o de distancia. Pero sigue apareciendo esta dicotomía (presencial-distancia). En este seminario se escuchan voces que permite que se comprenda la idea de presencialidad y de distancia. Yo insisto en que hay una nueva forma de enseñar y vamos a tener que aprender a movernos en ese continuo (presencial-distancia) y de una manera más flexible y no estar insistiendo en estas categorías de formatos que encapsulan la creatividad e innovación y siguen ocurriendo.

Cuestiones como el oficio docente, la clase reconfigurada, combinada y la idea de híbrido, mixto, combinado, me lleva a preguntarme ¿cómo fortalecerlo desde el SIED? ¿Debería hacerlo desde el SIED? Los que trabajamos en los SIED asesoramos, acompañamos en el

armado de carreras a distancia, y carreras con incorporación de tecnología digital donde por ahí no vienen los/las estudiantes ni una sola vez presencial. Donde desde el asesoramiento se busca igualmente que vengan los estudiantes físicamente y los conozcamos en alguna instancia, en algún momento, sea grado, sea posgrado, sea el nivel que fuere en el momento justo y necesario. Esto genera otra sinergia, el conocerse físicamente, compartir genera otros vínculos que luego son más sostenibles en la distancia mediada por tecnología digital. Entonces ¿por qué hacerlo en el contexto de los SIED?, porque tenemos las herramientas tecnológicas, tenemos varias herramientas pedagógicas para realizarlo y la experiencia de la mediación con tecnologías digitales que requiere la educación a distancia.

Los SIED, a través de la resolución 2641/17 nos obligó a pensar en las carreras, 30%, entre 30%, 50%, más de 50% de horas a distancia. Se han diseñado estrategias, hay que ponerlas en conocimiento, hay que revisarlas y buscar la forma de aprovechar este momento. Porque probablemente los que, como disciplina conocemos lo que está ocurriendo, somos el grupo de personas del SIED quienes pueden trabajar y dar cuenta de qué estrategias se pueden llevar adelante.

Para entender esta idea, cuento un poco cuestiones caseras, pero puestas en un papel más macro, y tiene que ver en cómo pensamos el seguimiento de lo que está ocurriendo y cómo nos autoevaluamos. Yo creo que, ésta es una tarea que todas las Universidades realizan y tienen que poner en contexto, socializar, y empezar a traccionar hacia ese lugar para poder entender y tener algunos modelos.

Modelos hay muchísimos, cuando uno se los pone a buscar, rápidamente encuentra que tenemos una historia sobre todo muy larga en Latinoamérica: Colombia, Ecuador, México entre otros (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017). Podemos recorrer México, donde tienen una historia muy fuerte en educación a distancia en la Universidad de Guadalajara, la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), el TEC de Monterrey y muchas otras. Hay un trabajo de Marciniak donde analiza casi 20 modelos de educación a distancia, y es interesante porque ahí los tiene resumidos. Y uno puede revisar y ver qué es lo que mira con atención cada institución o cada país. Hay diferentes nive-

les de modelos de revisión/autoevaluación de la Educación a Distancia (Marciniak y Gairín, 2018). Pero sintéticamente esos modelos lo que enmarcan es la planificación estratégica, el contexto institucional, la metodología, la enseñanza y el aprendizaje, el proceso, y la plataforma virtual. Es fuerte la idea de “plataforma virtual” en esos modelos. Cosa que pongo entre comillas, si bien las plataformas virtuales son desde el año 2000 hasta ahora, el aquí y ahora; no sé, en diez años más, si seguiremos hablando de plataformas virtuales y cómo serán en caso de seguir las usando, pero hoy, son las plataformas virtuales tal cual las conocemos.

También podemos mencionar el EADTU (The European Association of Distance Teaching) que tiene de interesante también, es la gestión estratégica. Esto es clave y por eso yo hablo de gestión del SIED, el diseño curricular, el diseño del curso, donde se acerca más hacia lo didáctico, el apoyo al personal y el apoyo al estudiante. Mirando estos modelos creo que hay varias aristas por las cuales pensar y organizarse. En el SIED de la UNLP, estamos revisando el modelo de gestión, ver cómo nos reconfiguramos donde tenemos un modelo de gestión distribuido y es muy grande la universidad, muy complejo, con direcciones de Educación a Distancia en las UUAAs articuladas con nosotros. Hay un nivel de distribución muy alto y hay que mirar en un nivel macro para ver qué está ocurriendo.

La formación docente es una estrategia central, y va a ser uno de los caminos con los cuales, desde el adscripto a la cátedra y el ayudante, al titular y a las autoridades, nos lleve a pensar en niveles de formación con estrategias didácticas diversas, en todos esos niveles que ayuden a entender y a trabajar en lo que entendemos por SIED.

Algunas ideas son:

- Revisar las normativas a la luz de las nuevas transformaciones digitales y didácticas, que cosas hay que cambiar, qué cosas faltan como por ejemplo apareció la videoconferencia como recurso de mucho uso en la pandemia y que en una primera instancia no estaba del todo contemplado en los SIED.
- Fortalecer los procesos de investigación, revisar cuánto de investigación hay cada vez que nos ponemos a investigar, y

revisar y ver qué está ocurriendo dentro de esas Universidades, cómo sacarlo a la luz. A veces nos parece que no hay, pero hay muchos núcleos que investigan en Educación a Distancia desde todas las disciplinas. Eso es muy interesante.

- Cuantificar las prácticas con tecnología digital pos-pandemia en cada universidad.
- Realizar el proceso de autoevaluación y reconfiguración del SIED.

Para la UNLP y teniendo en cuenta mi profesión de base es Licenciado en Informática, es el lugar desde donde probablemente, más puedo desarrollar, opinar, entrelazar, criticar en qué contexto estamos trabajando. La atención de estudiantes y docentes, la vinculación local internacional, y el modelo subyacente de Educación a Distancia que compone a toda esa Universidad.

Estamos desarrollando un proyecto donde pensamos aplicar diferentes herramientas de investigación y análisis, con estrategias cualitativas y cuantitativas. Lo cualitativo es algo que estamos empezando a abordar ahora, para poder saber qué les está pasando a los docentes, qué quieren los docentes, qué quieren los estudiantes. Hicimos un sondeo post-pandemia, que nos acercó los primeros resultados. Tenemos que volver a revisar qué está ocurriendo con las clases y qué quieren los docentes.

Hay después herramientas más cuantitativas automatizadas como las analíticas de aprendizaje de Moodle o las de Google. En nuestro caso tenemos un compendio de plataformas donde Moodle es una de ellas y es una de las más utilizadas. Tenemos plataformas para subir videos, para compartir archivos, para hacer blogs de cátedra, videoconferencias por BBB (*Big Blue Button*), Zoom y Webex. Nuestra estrategia para integrar las plataformas es utilizar un software denominado Grafana (<https://grafana.com/>) que permite mostrar en tiempo real qué está ocurriendo. El uso de Grafana en el último semestre de 2022 nos está dando la visión de lo que realmente está ocurriendo como se puede observar en la figura 2. Uno puede focalizar la consulta por carrera, por materia, o por el recorrido que se defina.



FIGURA 2. Visión de recursos y actividades en el entorno virtual AulasWeb UNLP usando Grafana

Nos permite ver, por ejemplo, para una determinada carrera cuáles son los tipos de actividades y recursos Moodle que se utilizan, qué tipo de enlaces estamos trabajando y hacia dónde apuntan esos enlaces. Esa primera etapa es la que está brindando los primeros resultados, y nos está mostrando qué está ocurriendo en esta primera etapa en el posgrado a distancia de la Universidad Nacional de la Plata.

El grado es el más difícil de abordar dado la cantidad de carreras y estudiantes y la cantidad de entornos virtuales distribuidos en las UUA. Pero una cosa particular que permite hacer esta herramienta es integrar todos los Moodle. Nosotros no tenemos un solo Moodle, tenemos N-Moodle, pero Grafana nos permite traccionar la información, centralizar y analizarla. Esto nos está dando las primeras perspectivas de poder empezar a pensar qué está ocurriendo en el uso tecnológico de estas herramientas que impactan en distancia y después abordaremos hacia lo mixto, híbrido, combinado.

Esta última herramienta la comenzamos a trabajar junto a Luis Hunicken de la Universidad Nacional de Río Negro. Comenzamos esta búsqueda de planificar que analizar, cuales son los indicadores, que cosas pueden automatizarse para acelerar el proceso. Este desarrollo y esta continuidad en el desarrollo de la investigación es en homenaje a él. Muchas gracias por este espacio.

Referencias bibliográficas

- Consejo interuniversitario Nacional. (s.f.). Historia. *Red Universitaria de educación a Distancia de Argentina*. <https://rueda.cin.edu.ar/institucional/historia>
- CONEAU (2020). *Los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia en Argentina. Análisis de la primera experiencia de evaluación y validación*.
- González, A. H. y Roig, H. (2018). Normativa de educación a distancia para la universidad argentina: avances y desafíos pendientes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(16), 152-157. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v9.n16.20480>
- Maggio, M., Martín, M. M. y Zangara, A. (2022). La clase como espacio abierto en tiempos de enseñanza en pandemia. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13(24), 86-98. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36313>
- Marciniak, R. y Gairín Sallán, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- (n.d.). Europe's Leading Institutional Association for Online, Open & Distance Higher Education. Eadtu.eu. <https://eadtu.eu/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*. OCDE. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277977-es>.
- Resolución E 2641/2017 [Ministerio de educación y deportes]. Opción pedagógica y didáctica de educación a distancia propuesto por el consejo de universidades. 13-jun-2017 <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=275872>
- Salinas, J. (1997). Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación. En M. Cebrián de la Serna (coord.). *Recursos Tecnológicos para los procesos de Enseñanza y Aprendizaje* (pp. 54-63). ICE/Universidad de Málaga.
- Watson, M. (2007). Historia de la educación a distancia en Argentina: un contexto de surgimiento. *Revista RUEDA*, 7-25.

Tecnologías disruptivas en escenarios educativos híbridos

Dolors Reig
Universitat Oberta de Catalunya

Muchas gracias otra vez por la invitación a estar aquí con vosotros. Recordaba que estuve con vosotros ya en mis principios, o sea, en los principios de todo esto, de internet, de las tecnologías de la educación, del e-learning, de todo eso. No recuerdo el año, pero yo creo que sí estéis en la novena edición ahora, igual era la primera o la segunda. Realmente todo esto era muy nuevo entonces, con lo cual me hace especial ilusión también, pues volver a estar con vosotros. Os voy a hablar un poco alrededor también del título que habéis puesto a mi intervención. Pues, voy a hablarles un poco de que la tecnología ya no es lo importante. Es curioso porque ya sé que el título es tecnología o está vinculado a la tecnología. Pero yo creo que después de la pandemia, después de estos años convulsos que hemos vivido, la tecnología es indudable y vivimos en el postdigitalismo. O sea, creo que ya la tecnología no es el tema. Es interesante, pues ver cómo seguimos educando en este contexto tecnológico, pero no poniendo el foco ya en la tecnología, sino poniendo el foco más que nunca, en otros temas que nos van a ayudar a que esta tecnología ya implantada esta *commodity* ya, vaya a buen puerto. Yo quería destacar que después de la pandemia se ha producido un fenómeno muy curioso: los alumnos ya eran tecnológicos. Utilizaban TIC, TAC, TEP, como queráis llamarlas. Quizás ya TEP (Tecnologías del empoderamiento y la participación), o sus usos más avanzados. Los profesores todavía eran algo reticentes, pero la pandemia lo ha puesto al revés de alguna forma. Ha hecho a los profesores

menos reticentes a las tecnologías, mucho más afines a las tecnologías por familiaridad, por conocimiento, por necesidad en su momento, pero también porque no han tenido más remedio que conocerlas. Porque al final, a veces lo que yo siempre digo, el prejuicio no es más que desconocimiento. Cuando conoces algo más de cerca, tiendes a eliminar los prejuicios, que no eran más que miedos, emociones que se traducían en opiniones negativas las tecnologías.

Mucha de la tecnofobia de los profesores de antes de la pandemia, pues eso derivaba del simple desconocimiento. Después de la pandemia que nos obliga a todos acercarnos a las tecnologías, yo os digo: ha ocurrido algo curioso al revés. O sea, yo para padres y para jóvenes siempre recuerdo, esa idea de los padres asustados porque el niño pasaba demasiadas horas frente al ordenador. Ahora viene a ser al revés. Viene a ser el niño que dice que no quiere tanta formación virtual y quiere más presencialidad. Se ha producido incluso, y está estudiado, un fenómeno de *burning out*, de quemazón, de reacción del ser humano ante la tecnología, ante ese exceso de tecnología, al que nos han obligado. Pues, los virus, el coronavirus, las sucesivas Los padres que estaban preocupados porque antes el niño pasaba demasiadas horas en el ordenador: le han dicho “niño, conéctate más, asiste a clase, niño o adulto, joven asiste la universidad virtual, presenta trabajos virtuales, asiste a ese *Zoom*, a esa videoconferencia, etcétera. Al revés, ya os digo. Se ha equilibrado el uso, se ha puesto, yo siempre había dicho que al final todo este miedo que teníamos de que la tecnología, nos deshumaniza, no tenía sentido porque al final el ser humano tomaría las riendas. Hemos tomado ya las riendas, sobre todo los jóvenes han tomado ya las riendas de este desarrollo tecnológico, y pues, ya no se producen esos usos a veces excesivos, abusivos, de estas tecnologías. Y en ese sentido quería hablaros de las competencias esenciales relacionadas con estas tecnologías. Ya no es lo importante la tecnología, sino que en este actual momento post digital lo importante son las actitudes que debemos formar en los jóvenes a la hora de manejar estas tecnologías. Y las actitudes que harán que estas tecnologías vayan a un buen puerto, que todo esto vaya mejor, la primera de todas es el sentido crítico.

Yo creo que vivimos un momento dramático en redes sociales, en internet. Vivimos el final de una era. Es curioso. Yo creo que

estamos viviendo en directo el final de la web social, si es que queremos seguir ya, o si es que queremos que ese adjetivo de social, la defina. Estamos al fin ya cuando en Twitter hay que pagar para verificar perfiles, cuando la red que parecía más democrática, todavía más progresista, más abierta, más libre, se está viendo en serios problemas. Al final es el dinero el que está gestionándolas, sabéis todo lo de la compra, de Elon Musk, de *Twitter*. Se está mercantilizando a un extremo que no hubiéramos imaginado nunca al principio de la *web*, todo esto de las redes sociales. Ya os digo, estamos asistiendo al final de la web social. Aquello que Fukuyama, un sociólogo japonés ya avisaba. Nos hablaba del fin de la historia del capitalismo, que ni hay otra opción que un liberalismo cada vez más voraz, fagocitándolo todo. Estamos viviendo el fin de la utopía de la Web, el fin de la utopía de esas redes sociales que prometieron, en algún momento, un ser humano más empoderado, más libre, más sabio, una sociedad más meritocrática, etc. Estamos viviendo eso, por lo tanto, es importante si queremos unas sociedades más libres, más abiertas, más meritocráticas, más libres, formar el espíritu crítico en los jóvenes para intentar recuperar algo de su espíritu inicial de la *web*. Ya sé que estoy diciendo algo muy complicado, pero tampoco creo que esté tan lejos de la realidad.

Ha ocurrido algo últimamente que es interesante o que también significa el final de muchas cosas: Meta y el fracaso del Metaverso. Toda la promesa del metaverso se está poniendo en duda. Se está hablando de que no solo *Twitter* está en crisis, y que probablemente sea algo muy distinto a lo que conocemos al día de hoy, dentro de un tiempo, sino que también esta idea del metaverso se está yendo al traste. O sea, muchísimas pérdidas de dinero por parte del entorno de Facebook que había apostado por este metaverso. Eso, amigos y amigas, si me permitís, es una excelente noticia. Yo tenía mucho miedo a meta y el metaverso. ¿Por qué? Porque las tecnologías son fantásticas cuando nos amplían, cuando aumentan, cuando hacen más rica la vida. Pero no son tan buenas cuando pretenden sustituir la vida real. En el momento que vivimos de post pandemia, de crisis económica, de crisis en muchísimos sentidos, de más depresiones que nunca, de más suicidios adolescentes, jóvenes, que nunca, etc., la idea de poder mudarse al metaverso, exiliarse al metaverso, alienarse en el

metaverso, en una realidad alternativa era muy muy peligrosa. Tenemos que recuperar este sentido crítico y esta responsabilidad de los jóvenes para cambiar el mundo real, el del metaverso también y obviamente, siempre y cuando sea una realidad aumentada, siempre y cuando complemente al real, pero nunca como sustitutivo del real. Yo he sido muy fan de las tecnologías de los videojuegos, de los metaversos, de *Second Life* en su momento cuando ampliaban la realidad. Pero cuando en un momento de crisis se están proponiendo como sustitutivas de la realidad, no es el momento. Es el momento de intentar arreglar todavía, este mundo.

Vivimos una crisis medioambiental espectacular, económica, emocional, social, etc. Hemos vivido una pandemia muy vinculada a este tema medioambiental y es momento de ayudar a los jóvenes a cambiar el mundo real. No sé si habéis visto la película *Ready Player One*: yo la pongo como ejemplo de lo que no debemos permitir que suceda. En esa película de Spielberg se plantea un mundo que ya no tiene solución y en el cual la gente vive detrás de las gafas de realidad virtual, vive en el metaverso. El metaverso final en su máxima expresión es lo que dibuja esa distopía. Que es la distopía de esa película. Las distopías *cyberpunk* de toda la vida, que conocéis los que estáis más en temas de internet y tecnología, también dibujan esto, un mundo futuro ya inhabitable, contaminado, violento, un sálvese quien pueda, que antes era ciencia ficción pero que ahora, a veces, nos resulta tan familiar. Después de la pandemia he observado este sálvese quien pueda en las calles, como nunca lo había observado antes. La película dibuja esta distopía, y cómo el ser humano se acaba refugiando en esa realidad virtual, detrás de las gafas. Hay una escena muy buena en la que dos de los protagonistas hablan y uno le pregunta al otro: pero ¿cómo? ¿Qué pasa? ¿Por qué la gente vive detrás de las gafas? Y el personaje le dice: Porque intentamos salvar el mundo, cambiarlo. Pero no pudimos. Ése es el miedo que he tenido alrededor de, cuando la palabra metaverso ha generado tanto ruido. Así que estoy muy contenta de que meta esté en crisis y demostrar que los jóvenes de hoy, todavía no quieren irse a vivir a lo alternativo. Porque todavía hay posibilidades, todavía hay esperanza. Y tenemos opciones de cambiar esta realidad a mejor. Son

muy buenas noticias y debemos potenciarlo en el aula. ¿Tecnologías? Sí, pero siempre al servicio del ser humano, y siempre con esa idea de mejorar la realidad, no de sustituirla. Ese sería el resumen de lo que estoy diciendo. Espíritu crítico lo que decía; segundo tema adicional y complementario a las tecnologías y que hay que reforzar. Otras cosas positivas de la pandemia: la responsabilidad.

Ha sido la primera vez en la historia reciente seguramente, no en la historia, pero sí en la reciente, en la que niños, jóvenes, han tenido responsabilidad muy superior a la que les correspondía por su edad. La parte negativa y triste que les hemos hecho madurar antes de hora, esto de tener que conectar con el abuelo que estaba solo en la residencia y que, en el peor de los casos, ha enfermado o ha estado muy mal o incluso ha muerto, tener que conectar a la familia con el abuelo a través de la *tablet*, *smartphone*. El niño de 10 años, de 8, en ningún otro momento de la historia reciente, ya os digo, ha tenido que enfrentarse tan cara a cara con la enfermedad, con la muerte, con las epidemias, con lo malo de este mundo. Esa infancia, la que siempre hemos intentado proteger y que ya no tiene forma de ser protegida, por contra, se ha vuelto más responsable. No recuerdo ahora mismo el caso de Argentina, lo seguía en su momento, pero en España hubo Incluso el acontecimiento histórico de que un presidente, en este caso el vicepresidente, Pablo Iglesias, en aquel momento salió en la tele a decirles a los niños ¡Gracias, gracias por no salir a la calle! Fueron los últimos en salir a la calle. Primero dejaron salir a los más jóvenes y los últimos fueron los más pequeños: los de 6, 8 años que probablemente, por desarrollo, por desarrollo emocional deberían haber sido los primeros. Vivimos hoy más índices de depresión infantil que nunca, les pedimos la responsabilidad de no salir para no enfermar a los mayores, para que no murieran los mayores, sus abuelos, etc. Y eso ha tenido que imprimir seguro una responsabilidad precoz. Sepamos aprovechar eso. Hay que agarrarlo y ya que no ha sido una infancia muy alegre, por lo menos si ha sido responsable, y bien tratada y bien reforzada, si les empoderamos, educamos y apoyamos emocionalmente, van a ser muy capaces de cambiar este mundo a mejor.

En ese sentido tenemos que imprimirles algo y tenemos que enseñarles algo, que también en mi último artículo, en Cuadernos de

Pedagogía (colaboro con la revista cada mes) escribía: Hablaba también de este añadido, esta competencia con las que tenemos que usar las tecnologías y que puede hacer útil esa responsabilidad: el optimismo. Creo que vamos muy escasos de eso. La pandemia nos ha dejado a todos pesimistas, nos ha dejado a todos con la sensación de que esto no tiene remedio. Tampoco creo que lo estéis viviendo tan a full en Argentina, pero aquí en España estamos con el cambio climático a tope. Hasta hace quince días, en noviembre, andábamos en camiseta y digan lo que digan, esto no es ni normal, ni bueno.

El grado y medio este de calentamiento global del planeta que estamos sufriendo, etc. Esto nos está dejando una sensación ya casi de impotencia, de pesimismo, de bueno, sálvese quien pueda, de individualismo, de esta distopía de la que hablábamos. Esto en los jóvenes es muy peligroso, es hora de decirles que sí, que se puede mejorar el mundo. Sí que se puede cambiar. Sí que hay cosas que lo están, en el fondo, mejorando. Buscar esas iniciativas positivas, ponerlas encima de la mesa, y decirles que es posible: ya sé que no es fácil, pero creo que tendría que ser un ejercicio prioritario en educación. Buscar, buscar este optimismo. En otra época el optimismo era naif, era inocente y estaba como penalizado; a mí que siempre he sido muy optimista, se me ha criticado por ser optimista. Se me ha dicho esto de las tecnologías y tenían razón, que no iban a cambiar tantísimo el mundo y que no eran algo tan positivo. Déjenme decirles que sí lo han cambiado un poquito, lo que pasa es que al final las cosas hay que medirlas en términos de evolución y no de revolución. Las revoluciones, de hecho, a veces, incluso, no son buenas. Las tecnologías arañaron un poquito el sistema, y vuelvo con Fukuyama, ese sistema que parece no tener ya alternativa en la historia, y esta omnipotente bestia capitalista ha terminado fagocitándolas un poco, sí y si me permitís la palabra ha terminado por “aborregar” a esos jóvenes en las mismas redes que un día lo amenazaron. Yo, hace ya un tiempo en la universidad, que les digo que todo este potencial que tenían las tecnologías, de cambiar el mundo, el poder de la organización sin organizaciones, esta desvinculación de las instituciones para cambiar las cosas, el poder organizar movidas colectivas reivindicando un mundo mejor, ya no se está utilizando.

El sistema les ha cooptado, ha inventado el paradigma *influencers*, el espejismo de “convértete rico en 10 minutos” siendo un *Youtuber* que hace tonterías en la red y les ha aborregado. A base de eso, de estos espejismos de dinero fácil; digo *YouTube*, de *Youtubers*, *influencers* y toda esta movida y también con *Bitcoin* y todo el tema de las criptomonedas que, en el fondo, sí que tuvieron un buen momento, pero que a día de hoy pintan un panorama bastante triste. Todavía tenemos tiempo para que los jóvenes se den cuenta y también, cambien la situación. Yo sigo pensando que todo ese conocimiento que podemos tener en internet no puede ser negativo. En Google tenemos muchos datos, tenemos muchísimo más conocimiento en la red, del que tenía un presidente de los Estados Unidos hace 50 años. Tenemos cualquier ciudadano de a pie, tiene millones de veces más de datos y de conocimiento que podía tener cualquier persona con poder hace unos años. En positivo y en negativo. También tenemos una generación a veces en negativo de jóvenes ¿un poco rezagados? de jóvenes que hemos, por este individualismo que también ha aflorado en esta etapa posterior de la red, lo justifican todo. Me he encontrado con casos de jóvenes que encuentran en *Google* argumentos para todo, también para lo malo. Al final lo potente, lo importante, no es la herramienta. Y yo os digo, esos súper-poderes, que siempre lo he dicho, pueden ser utilizados en positivo y en negativo. En Google uno puede pensar que está enfermo y buscar datos y pensar que va a morir mañana y encontrar datos que le van a hacer creer que va a morir mañana. Al revés, uno puede pensar que está sano y buscar datos, estudios e investigaciones que le hagan pensar que está sano. Si no tenemos una buena base, y vuelvo a la educación y a la necesidad de complementar las tecnologías con esas actitudes, competencias de las que estoy hablando, si no tenemos una buena base, somos tremendamente peligrosos. Esa sobreinformación en internet, puede ser muy peligrosa. Al final estamos hablando de cultura, conformar una buena base para que toda esta sobreinformación de internet, se utilice en positivo. Buena base cultural y emocional que posibilite que muchos jóvenes sí piensen en cambiar el mundo y utilicen el potencial de las redes, de las

nuevas tecnologías, para montar *Start Ups*, nuevos modelos de negocio más ecológicos, más amigables con el planeta. Vivimos en los dos polos. ¿Y de qué depende la diferencia de un polo y de otro? Pues de lo de siempre: de la educación. O sea, al final seguimos teniendo en la universidad, en la escuela, en la educación, un papel fundamental. Y los dos pilares (son los tres pilares) hemos dicho el sentido crítico, hemos hablado de responsabilidad (es responsabilidad del sentido crítico), cultura y educación emocional (que posibilitará el optimismo).

Tecnologías disruptivas en escenarios educativos híbridos II

Cecilia Sanz

Universidad Nacional de La Pampa

Buenas tardes, un gusto saludar a todos los presentes y a los que están conectados a través de las redes. Un gusto haber escuchado también a Dolors, muy interesante toda la exposición y además quiero agradecer la invitación a ser parte de este panel. Seguramente al final, al escuchar las preguntas, vamos a poder reflexionar y dar un cierre a todos los temas que se vayan planteando a lo largo de las presentaciones. Así que brevemente voy a hacer una presentación vinculada a la dimensión tecnológica de la que se venía hablando, por el área en la que tengo formación y por el trabajo que vengo desarrollando en los últimos años. Comparto las reflexiones que hizo Dolors, y entiendo que el foco no debe estar exclusivamente en la tecnología, pero se las debe aprovechar para mediar, acompañar y complementar nuestro quehacer diario. En mi presentación les voy a contar y mostrar algunos proyectos que venimos desarrollando con el equipo de investigación del III-LIDI de la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de la Plata, en dónde me desempeño como docente investigadora. Voy a contar particularmente, cuestiones relacionadas con el diseño y desarrollo de juegos educativos, con algunos paradigmas de interacción, que buscan tender puentes entre el mundo físico en el que nos movemos y las tecnologías digitales.

Las experiencias que venimos desarrollando se relacionan con la creación, el diseño de juegos educativos basados en dos formas o paradigmas de interacción diferentes, qué son: la realidad aumentada y

la interacción tangible. Un poco planteándolas como tecnologías disruptivas, disruptivas en el sentido que cambian las formas tradicionales que tenemos de interacción con las computadoras, entre personas y computadoras. Estos paradigmas de interacción, como decía hoy, permiten tender puentes entre el escenario físico y el escenario digital. Aprovechar lo mejor de los dos mundos. Combinar ¿no? Entramar estas posibilidades. Nosotros venimos estudiando, en el marco de los proyectos de investigación que desarrollamos, nuevas formas de interactuar con las computadoras que resulten más naturales, familiares a las personas. Que recuperen aquellas cuestiones en las que ya tienen hábitos, por ejemplo, el uso de la voz, la manipulación de objetos y también venimos trabajando en lo que son diseños, herramientas y metodología de diseño de juegos educativos. Y combinamos estas dos líneas de investigación para crear juegos educativos, como ven en el *slide*. Algunos juegos creados en este proyecto están representados en los logos que se ven aquí.

En relación con los paradigmas de interacción que se utilizan, algunos que permiten recuperar la tangibilidad, el uso de objetos cotidianos para interactuar con computadora y que esas tecnologías, esas computadoras de alguna manera se vuelvan invisibles, y nos permitan poner el foco en la tarea y no tanto en el artefacto digital. Esa idea subyace en muchos de los juegos educativos que diseñamos y que se basan en interacción tangible. Otro paradigma con el que trabajamos es el de realidad aumentada para aprovechar la información del entorno físico y aumentarla con las posibilidades del mundo digital. En otros casos, en los que queremos generar alguna simulación con inmersión para alguna necesidad educativa especial, creamos videojuegos de realidad virtual, que permiten vivenciar algunas cuestiones que no podríamos vivenciar en el contexto físico. En este sentido, abordamos algunas técnicas que tiene que ver con la detección de movimiento de las personas para también naturalizar esa interacción y considerar las emociones de los usuarios, pero no me voy a meter en esto porque seguramente Gustavo va a hablar después de este tema.

Ya centrándonos en el diseño de juegos educativos, siempre buscamos poner en la balanza, el entretenimiento y los objetivos edu-

cativos que nos proponemos. Y eso es un gran desafío: diseñar, tratando de sopesar ambas cuestiones. Abordamos también, como parte de las estrategias de diseño, una combinación de mecánicas de juego que se vinculan con mecánicas, qué tiene que ver con las formas que queremos instrumentar para el aprendizaje.

También consideramos elementos que van a estar involucrados en la interfaz para lograr la mayor consistencia posible con los objetivos educativos que nos proponemos, con la historia que vamos a contar y las diferentes formas de interacción que van a estar vinculándose a través de la propuesta de juego educativo. Les contaba recién que nosotros abordamos el estudio de paradigmas de interacción diferentes, tratando de buscar la naturalidad en esa interacción. Y por eso consideramos un continuo que va de actividades totalmente focalizadas en el entorno físico, hasta algunas que están focalizadas en un entorno inmersivo simulado. En el medio hay una hibridación y ahí posiciono la temática del panel, en términos de escenarios híbridos. En esta hibridación es que se tienden puentes, como decía hace un momento, entre el escenario físico y el escenario digital, por ejemplo, en juegos con realidad aumentada se busca justamente eso: aprovechar el espacio donde están los estudiantes que van a participar del juego y los aumentos digitales. Eso es parte de lo que nos proponemos: pensar o reflexionar al momento de diseñar el juego: qué beneficios y posibilidades vamos a tomar del escenario físico, qué objetos de ese escenario físico vamos a tratar de poner en foco durante el juego y qué cosas del escenario digital van a entramarse con ese escenario físico. De qué manera se darán las relaciones entre uno y otro, cómo van a ser esas interacciones que van a permitir ir de un escenario al otro.

Bueno, estas son algunas de las preguntas que nos hacemos al momento de diseñar un juego y por supuesto, abordamos determinadas estrategias, metodologías de diseño, que nos van guiando y nos van ayudando con la participación de los docentes involucrados, aquellos que nos traen la necesidad educativa, y que nos ayudan a ir pensando cómo queremos que sea este juego, cómo queremos que los estudiantes interactúen, cómo queremos que los docentes participen.

Pueden ver en pantalla, lo que estoy compartiendo es uno de los juegos que hemos diseñado en el 2018 aproximadamente. Es un

juego de realidad aumentada que muestra el itinerario de Darwin alrededor del mundo, en el Beagle, en la embarcación que utilizó y en ese mapa físico, que se ve ahí, se visualizan todos los puertos por los que fue atravesando Darwin. Y este mapa físico diseñado específicamente nos permite conocer acerca de dónde estuvo Darwin en ese viaje alrededor del mundo. El mapa físico habla por sí mismo, los chicos pueden tener este mapa físico en el aula de clases, impreso, o pueden tenerlo en casa en el monitor de computadora. En el centro de innovación y transferencia de la facultad, trabajamos en propuestas de taller con escuelas que nos vienen a visitar y allí usamos el juego que le llamamos La ruta Darwin. En este sentido, los chicos tienen el juego instalado en distintos dispositivos móviles, *tablets* o celulares y pueden aumentar este mapa conociendo las vivencias de Darwin en cada uno de los puertos en los que estuvo. De esta manera se aumenta ese mapa a través de pequeños relatos que aparecen en primera persona, sobre esas experiencias que vivió Darwin en cada puerto.

En cada uno de esos puertos también aparecen trivias, después de los relatos, que pueden ser respondidas por los estudiantes para ir ganándose diferentes medallas hasta completar un álbum de medallas. Ese sería el objetivo bien específico del juego. Desde el punto de vista educativo, los estudiantes conocen entonces, parte de las vivencias de Darwin, sus descubrimientos, los instrumentos que utilizaban en esa época para llevar adelante las exploraciones. etcétera. Así el juego combina lo físico, en este caso el mapa, con el itinerario, con el aumento digital ¿hibridamos, ¿no? hacemos aumentos, complementamos acá el escenario físico con el digital. Cuando trabajamos en estos procesos de creación del juego, seguimos ciertas metodologías, como comenté hace un rato, que, por supuesto empiezan por el análisis, dónde nos planteamos los objetivos. Objetivos del juego, objetivos educativos al mismo tiempo, para alcanzar este balance que nos proponemos. Y también solemos hacer algún estudio de perfil de los posibles destinatarios conociendo sus estilos de aprendizaje. Utilizamos cuestionarios, trabajamos con los docentes y nos involucramos en el conocimiento del contexto para el que se diseñe el juego. Al mismo tiempo, abordamos la investigación para

crear las historias. En este caso, en el de Ruta Darwin, hemos trabajado con gente del área de Antropología. Hemos trabajado con docentes del área de Ciencias Naturales, entonces hicimos el equipo se vuelve fundamental, cada uno tiene sus roles vinculados al contenido, el diseño, guionado, implementación, etc. Están quienes trabajan en el diseño de la interfaz y en la programación. En la implementación usamos determinados motores de juego y para cada tipo de paradigma de interacción que vayamos a implementar, tenemos cuestiones específicas a considerar para el diseño. Si yo diseño un juego de realidad aumentada, tendré algunas herramientas y estrategias específicas que son diferentes de cuando diseño un juego basado en realidad virtual. Bueno, en ese sentido, es importante atender aquellas herramientas, estrategias que nos van a acompañar en cada caso particular.

Bueno, ahora voy a compartir, un poquito más en detalle dos experiencias que hicimos en los últimos años. Esta especialmente querida por mí, porque la diseñamos en tiempos de pandemia en el 2021, la iniciamos a mediados del 2020, que fue un año difícil y aun así con motivación para crear. La creamos con estudiantes de las carreras de grado de la Facultad de Informática. En este caso “Empoderar” es un juego de realidad aumentada y brevemente, sin ponerme técnica, pero sí para poner en foco y en tema a los que están participando del panel, cuando hablamos de realidad aumentada, siempre vamos a tener alguna captura del escenario real que va a ser aumentado; una identificación de un marcador, imagen o posición geográfica de la escena a aumentar y una mezcla entre la escena física y el aumento que se combinan de manera adecuada y se visualizan integradamente en forma posterior. Como ven acá, hay una imagen que captura mi rostro, una identificación de elementos dentro del rostro y posteriormente una ubicación de elementos virtuales dentro de la escena real. En este ejemplo se ven los labios pintados digitalmente. Entonces ahí es donde se da la visualización de la escena combinada. Explicadas estas ideas más conceptuales, voy a presentarles Empoderar, un juego educativo que hemos creado y se basa en esta forma de interacción, en la realidad aumentada. Empoderar es un juego que diseñamos para dispositivos móviles con el objetivo de que estudiantes jóvenes de los últimos años de escuela

media y primeros años de universidad, puedan conocer historias de mujeres que han formado parte de la informática y han aportado innovaciones a la disciplina informática, empoderando sobre todo a aquellas jóvenes que no se animan a acercarse a la ciencia y la tecnología. El juego presenta micro-relatos de mujeres que, en tiempos aún más duros, se acercaron y aportaron su granito de arena y han quedado en la historia, como grandes figuras de la Informática. Así se busca que las y los jóvenes puedan reconocer los aportes de estas mujeres y puedan identificar el contexto histórico en el que vivieron. Este juego entonces, como les decía, está destinado a jóvenes, lo usamos en talleres con estudiantes de escuela secundaria de los últimos años y también con los estudiantes de las carreras en informática de los dos primeros años. En el curso de ingreso también se ha utilizado, y es un juego que trabaja con una línea de tiempo como la que pueden ver acá.

Está presentada en una sala porque ahí trabajamos los talleres, pero de nuevo, esta línea de tiempo la podríamos tener impresa, a escala en casa o, llevarla a una escuela, o en el monitor de la computadora y así, poder aprovechar lo que se muestra en línea de tiempo con los aumentos que muestra “Empoderar”.

La línea de tiempo... ahora voy a mostrar un poquito más, tiene distintas figuras que han aportado a la informática, pero a través del juego Empoderar se aumentan solo 4 historias, como decía hoy, de mujeres que han sido innovadoras para la disciplina. En este sentido, cuando se utiliza el juego con un dispositivo móvil, cómo se puede ver en las imágenes acá debajo, se enfoca con la cámara y al detectarse una de las imágenes de las mujeres, se dispara un aumento de la escena y se ven sus caricaturas. Cuando toco sobre una de las caricaturas de las mujeres, en la pantalla puedo ver otra escena aumentada, en la cual puedo explorar, escuchar micro-relatos, que fueron grabados, son pequeños audios que grabados por estudiantes de las carreras de la facultad. En los audios se dan a conocer partes de los aportes que hicieron estas mujeres en relación a la disciplina. Posteriormente, se habilita una trivía de dos preguntas por cada una de las mujeres, cuyas respuestas se dan, también, sobre la línea de tiempo. Debajo en la línea de tiempo aparecen imágenes

que son las respuestas a las trivias que se proponen en el juego. Enfocando a la correcta, se da un *feedback* y se cuenta un pequeño relato que acompaña la respuesta de la trivia. De esta manera, se van ganando trofeos que se acumulan y que el jugador puede ver después, en la “Cueva de la Sabiduría” (una sala especial dentro del juego), que pueden visitar sobre el final del juego, también viendo los cuadros de estas mujeres y alguna nota de color adicional sobre cada una de ellas. Lo que ven acá son algunos de los momentos de interacción que tenemos con el juego Empoderar, hemos tenido que estudiar historia de estas mujeres en conjunto con las estudiantes que participaron, armar los micro-relatos, pensarlos para que otras personas pudieran conocer y acercarse a estas figuras y a hacer ciencia y tecnología. En otro momento les contaré con más detalle sobre cada una de ellas. En esta imagen se visualiza cuando enfoco con la cámara, una vez que ya respondí trivias, a la línea de tiempo a una de estas mujeres, podemos ir viendo los trofeos ganados. Es decir, se aumenta la línea con el estado de avance en el juego.

La segunda experiencia a contar se vincula con tecnologías de interacción tangible. La interacción tangible, basada en los trabajos de Hiroshi Ishii (investigador del MIT), propone volver tangibles a los bits. Ya no usar un dispositivo como el mouse para la interacción con la computadora o un teclado convencional, sino usar nuestros objetos del entorno. Voy a poner un ejemplo, supongamos que agarro esta copa, la muevo y a partir de eso suceden reacciones en el mundo digital, salpico a algún avatar o personaje en el escenario digital. Vamos a considerar distintas interacciones que tienen las personas con objetos de nuestro entorno cotidiano. Entonces de nuevo, tender puentes entre lo físico y lo digital, cómo hibridamos y tomamos las posibilidades de los dos mundos. En este sentido venimos también diseñando juegos, creamos dos mesas que ven acá en estas imágenes, que se llaman Visionar I y II. Son dos mesas interactivas de bajo costo. Son dos mesas comunes, que debajo tienen una cámara, capaz de detectar los objetos que se apoyan sobre la superficie de la mesa. Con alguna iluminación especial y la cámara está conectada a una computadora convencional. Venimos diseñando juegos que usan la mesa interactiva y capturan lo que se va

apoyando sobre ésta. Voy a contar brevemente experiencias concretas. Una es un juego que se llama “Fraccionar”. Es un juego que creamos por la motivación de dos docentes de escuela primaria, del último ciclo de primaria, que están interesados en profundizar en el tema fracciones, que creían que era un tema de cierta dificultad para sus estudiantes. Y entonces propusimos hacer un juego en el que trabajamos con juguetes en miniatura, con porciones de pizza y de chocolate. Todos los objetos lo diseñamos nosotros con los docentes involucrados. Trabajamos con una pizza que tiene un total de 6 porciones y un chocolate que tiene en total ocho porciones. Lo que van a ver ahora es simplemente la interfaz del juego, en dónde se van pidiendo porciones de pizza y de chocolate y los estudiantes lo que hacen es agarrar los objetos físicos que se corresponden con la fracción pedida y apoyarlo sobre la mesa. El juego va mostrando en su interfaz con *feedback* en tiempo real, las respuestas correctas e incorrectas y un semáforo de cómo se va avanzando en los desafíos. Se puede jugar colaborativamente o competitivamente. Los equipos que van pasando, van apoyando las porciones que se les pide. Un grupo de estudiantes, puede jugar con las pizzas y el otro compete con los chocolates. Estamos cortos de tiempo, en algún otro momento dejaré, si quieren, para los que están interesados, enlaces a videos sobre los juegos de interacción tangible.

Agradezco la atención y en síntesis hemos compartido algunas experiencias de diseño y desarrollo de juegos educativos, algunos con realidad aumentada y otros de interacción tangible para distintos niveles educativos, quedo a disposición para consultas respecto del tema que he presentado.

Los sistemas e-learning ¿tienen emociones?

Gustavo Astudillo

Universidad Nacional de La Pampa

Para dar el contexto a la exposición, me encuentro desarrollando mi tesis de doctorado en temas de computación afectiva, centrado en emociones académicas. El doctorado se realiza en cotutela entre la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y la Universidad de Zaragoza (España).

Algunas preguntas que intentaremos responder en el transcurso de la exposición, aunque tal vez van a quedar preguntas abiertas también: ¿Cuáles son las emociones que se despliegan en el proceso educativo? ¿Cuáles son las emociones que los sistemas de e-learning tendrían que poder identificar? ¿Cómo es que los sistemas de e-learning podrían ser emocionales? ¿Cómo los sistemas de e-learning podrían registrar las emociones?

Uno de los componentes que siempre están dando vueltas en el aula, ya sea virtual o presencial, son las emociones. Así que tal vez sería interesante que este componente también apareciera en los sistemas de e-learning. Pero, por qué o para qué hacerlo. Sabemos de la importancia de las emociones, pero para qué, cuál sería la función de incorporar éstas en un sistema de e-learning. Básicamente podríamos decir que, si estos sistemas pudieran identificar las emociones de los estudiantes, entonces podrían tomar decisiones a partir de esas emociones. Ya sea tomar decisiones más o menos automatizadas, con algún tipo de recomendación de cambio de material, o de tomar registro de esta información para informar al docente y que sea este último el que toma la decisión sobre qué hacer con esta información. El docente, muchas veces, no tiene acceso a las emociones que viven sus estudiantes cuando acceden a los materiales

(sobre todo en el contexto virtual), o cuando realizan las actividades, entonces esa información le podía servir al docente para tomar decisiones de si un material es conveniente, si las actividades que propone ponen a los estudiantes en un contexto emocional que no es el mejor para la resolución, entre otros.

Si vamos a hablar de emociones en el contexto de computación, cómo no citar a una de las principales referentes en la temática: Rosalind Picard. Ella dice, “El cómputo afectivo es el estudio y desarrollo de sistemas y dispositivos que pueden reconocer, interpretar, procesar, y simular el afecto humano” (Picard, 2010). En esta definición puede apreciarse cómo desde la computación se intenta abordar el tema de las emociones a partir del cómputo afectivo. Pero como dice Rosalind, no se busca solamente saber qué emoción tiene el usuario (para nosotros particularmente el estudiante), también poder interpretar esas emociones, poder procesar e incluso poder simular las emociones, como en el caso de los tutores virtuales, por ejemplo.

Cómo es que se hace esto de capturar las emociones, cómo una computadora captura mis emociones. Hay muchos enfoques, por un lado, tenemos los sensores fisiológicos que detectan ciertas cuestiones asociadas a nuestras reacciones fisiológicas, por ejemplo, las ondas cerebrales, el ritmo cardíaco, la transpiración, y ese tipo de señales están asociadas a ciertas emociones. También está la detección de expresiones faciales, nosotros reconocemos muchas emociones a partir de las expresiones en el rostro de una persona, la detección de emociones a partir del rostro de una persona puede ser muy precisa (siempre y cuando no haya oclusiones y la imagen sea de calidad). Además del rostro, se pueden detectar otros movimientos asociados a las emociones: cómo los gestos. También la voz puede dar cuenta de nuestras emociones, por ejemplo, cuando uno grita, puede estar enojado. El seguimiento de la mirada, si uno fija la mirada, está atento, está enganchado con lo que está viendo. Hay otras técnicas asociadas a los textos que escribimos, se pueden detectar emociones haciendo minería de texto, o detectar la forma en que utilizamos el teclado/mouse.

En el estudio de las emociones tenemos que nombrar a los psicólogos que nos dan un sustento y un marco de trabajo para desa-

rrollar la investigación. Dos investigadores que trabajan con emociones son Paul Ekman y James Russell. Ellos han propuesto modelos para clasificar emociones, uno categórico (Ekman, 1999) y otro dimensional (Russell, 1980). Ekman propone categorizar las emociones, establece 6 categorías o “emociones básicas” (estas emociones se pueden ver representadas en la película “Intensamente” de Disney). Russell, por su parte, propone que las emociones humanas pueden ser mapeadas en un espacio bidimensional, donde cada emoción se define a través de valencia y excitación. Pero estas dos teorías no son antagónicas, las emociones básicas de Ekman tienen su correlato en términos de valencia y excitación.

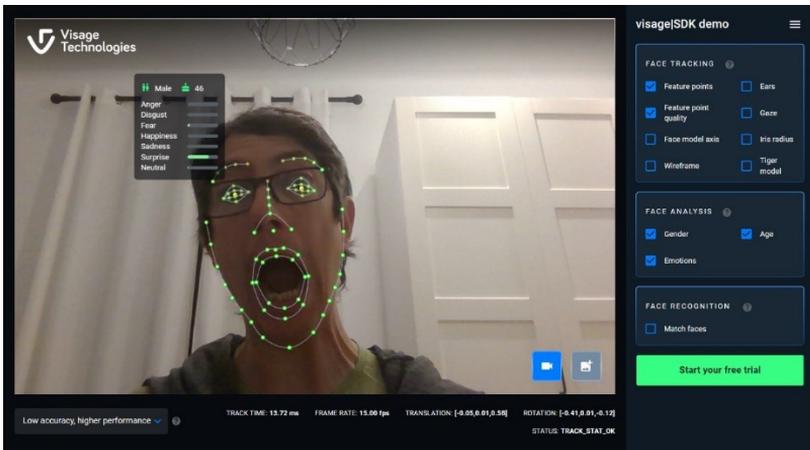
Desde la computación el reto es el desarrollo de algoritmos que aprendan a reconocer emociones. Para esto es necesario contar con un conjunto de ejemplos que nos permitan entrenar los algoritmos para que reconozcan emociones. Pero tenemos un problema, necesitamos que el conjunto sea lo más variado posible. Por ejemplo, si trabajamos con expresiones faciales, necesitamos caras con las distintas emociones, pero también necesitaríamos etnias distintas y necesitaríamos que esté bien balanceado respecto a hombres y mujeres, también distintos tipos de iluminación, entre otros. El problema es que no es para nada sencillo hacer experimentos, que permitan tener una cantidad enorme de gente que se preste a hacer estas actividades. También necesitamos que sean emociones reales y fiables. Volviendo al trabajo con emociones a través de reconocimiento facial, si la cara tiene la emoción de tristeza debemos validar si es que realmente la persona está triste. Una alternativa es preguntarle al usuario, y otra es tener otros datos que apoyen la decisión (por ejemplo, datos fisiológicos).

En este sentido, las bases de datos emocionales es todo un tema, hay muchas bases de datos desarrolladas, sobre todo de imágenes, no tantas de videos. En general, están accesibles y se pueden utilizar, pero la etnia y el modelo emocional utilizado tiene que ser compatible con el experimento que se está realizando.

Si nos enfocamos en emociones académicas, resulta que tanto en mi investigación como en la de algunos colegas (Yadegaridehkordi et al., 2019; Santos, 2016; Wu et al., 2016; D’ Mello, 2013) encon-

a parar esos datos, quién tiene acceso, solamente el sistema lo interpreta o también el personal de la institución, para qué se usan, dónde se almacenan. También está el tema de la autorización. Éstos y otros temas deben ser resueltos para la implementación de un sistema de e-learning en un aula real.

Pero qué tan cierto es que las computadoras pueden detectar las emociones. A qué “distancia” estamos, de que un sistema de e-learning pueda reconocer nuestras emociones. Aquí tienen dos ejemplos de dos aplicaciones web que permiten el reconocimiento de emociones y que son muy fáciles de utilizar: *Visage Technology* y *Morphkast*.



La imagen muestra el uso de *Visage Technology*, donde el *software* detecta mi cara de sorpresa en tiempo real



La imagen muestra el uso de *Morphcast*, donde el software detecta mi cara de felicidad en tiempo real

Me pueden ver en la primera imagen con cara de sorpresa (vean la barrita verde en la primera imagen), y no solamente detectó mi cara de sorpresa (algo exagerada, por cierto), si no que estuvo bastante cerca de mi edad. Y en el otro caso (*Morphcast*) pueden observar cómo, en tiempo real, va registrando los cambios en mis emociones (ver la gráfica debajo de mi cara). Es decir, no solamente pueden detectar las emociones en tiempo real, si no que pueden tomar registro del momento en que pasé de estar enojado, a triste, a contento. Si esto lo pudiéramos relacionar con el abordaje de un material educativo, podríamos tomar ciertas decisiones al saber qué está pasando (desde lo emocional) con el abordaje de ese material/información. Podría ser ésta una posibilidad (con todas las limitantes que ya analizamos) una respuesta a la pregunta del inicio: ¿los sistemas de e-learning tienen emociones?

Si bien es cierto que todavía no hay muchas herramientas de este tipo realmente integradas a sistemas de e-learning, sí que hay muchas investigaciones que van en este sentido. Como vimos, ya existen herramientas que permiten la detección de emociones. Entonces, si bien

la detección de emociones todavía no está integrado a las herramientas que usamos habitualmente, es cuestión de tiempo para que tengamos funcionalidades que nos permitan tomar registro de las emociones y tomar decisiones en función de esta información.

Referencias bibliográficas

- D' Mello, S. (2013). A Selective Meta-analysis on the Relative Incidence of Discrete Affective States During Learning with Technology. *Journal of Educational Psychology*, 105, 1082-1099. <https://doi.org/10.1037/a0032674>
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. En T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45-60). John Wiley & Sons, Ltd.
- Picard, R. W. (2010). Emotion Research by the People, for the People. *Emotion Review*, 2(3), Article 3. <https://doi.org/10.1177/1754073910364256>
- Russell, J. A. (1980). A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161-1178. <https://doi.org/10.1037/h0077714>
- Santos, O. C. (2016). Emotions and Personality in Adaptive e-Learning Systems: An Affective Computing Perspective. En M. Tkalčič, B. De Carolis, M. de Gemmis, A. Odić, & A. Košir (Eds.), *Emotions and Personality in Personalized Services: Models, Evaluation and Applications* (pp. 263-285). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31413-6_13
- Wu, C.-H., Huang, Y.-M., & Hwang, J.-P. (2016). Review of Affective Computing in Education/Learning: Trends and Challenges. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1304-1323. <https://doi.org/10.1111/bjet.12324>
- Yadegaridehkordi, E., Noor, N. F. B. M., Ayub, M. N. B., Affal, H. B. & Hussin, N. B. (2019). Affective Computing in Education: A Systematic Review and Future Research. *Computers & Education*, 142, 103649. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103649>

Los virtuales presenciales que habitan las aulas y el más allá

Gabriela Sabulsky

Universidad Nacional de Córdoba

Buenos días, un gusto estar aquí por supuesto un desafío compartir mis ideas ante tantas personas queridas, reconocidas, especialistas en estos temas por lo que espero aportar desde mis, y nuestras preocupaciones¹. Un aspecto que necesito compartir con ustedes es que en las presentaciones que hice anteriormente RUEDA, hace ya varios años, incluían marcos teóricos que sostenían una a una las afirmaciones, el aporte eran las tramas teórico-conceptuales que podían sostener las argumentaciones. Hoy no tengo esa fortaleza, lo que comparto con usted es fruto de la “empiría”, de un sostenido trabajo de seguimiento realizado colectivamente con el equipo de trabajo, atento, desprejuiciado, curioso ante los nuevos escenarios.

Para hablar acerca de la presencialidad, recuperaré información de:

- Una serie de entrevistas cortas, de segundos nada más, a estudiantes que estaban sentados en un bar de la facultad esperando ingresar a una clase presencial o simplemente pasando el rato en el bar de la facultad de Ciencias Económicas.
- Entrevistas más largas a mis diez estudiantes de Ciencias de la Educación sobre qué era presencialidad para ellos.

¹ Experiencias desarrolladas en el Área de Formación Docente y Producción Educativa de la Facultad de Ciencias Económicas junto a un equipo de compañeros/as jóvenes, inspirador.

- Y, por último, de un proceso de seguimiento de la propuesta que llamamos 70/30 (en Ciencias Económicas - UNC) para los cual observamos clases, tomamos encuestas, hicimos encuentros que llamamos charlas de café con los profesores que dieron clases en aulas híbridas, además observamos las aulas virtuales para conocer qué tipo de actividades se habían ofrecido en esos espacios y su correspondencia con las clases presenciales, remotas o híbridas.

Con todo ello, van estas ideas, quizás sea momento de echar luz con marcos teóricos y ponernos a investigar estos temas.

Punto de partida

Nos preocupa la inclusión con equidad, tomo prestada esta idea de Roberto Igarza (2020): “La equidad real implicaría hacer posible que todos los estudiantes logren los mismos resultados al brindarles los recursos diferenciales que necesitan para lograrlos”. ¿En este nuevo contexto cuáles son los recursos diferenciales que necesitan los estudiantes? ¿Posiblemente diversas formas de presencialidad?

El título “nueva presencialidad en escenarios inéditos” nos lleva directamente a pensar si realmente si se trata de una nueva presencialidad, dice Follari: “hemos tenido más caras presentes vía electrónica en una década, que quizá todas las que tuvimos presencialmente a lo largo de nuestra vida”. Y, como supo inventar M. Castells, hay una “virtualidad real”. Lo que ocurre en lo virtual no sucede en un trasmundo, sucede en el campo de las condiciones efectivas. No imagino que estoy viendo a alguien por pantalla y a distancia: es plenamente real que eso virtual acontece”. (2020, p. 13) Entonces, la primera respuesta, controversial sin duda, es que son **nuevas presencialidades** (en plural), que tiene un poco de vino nuevo en botella vieja (retomando a Lankshear) y tienen algo de botella nueva para vino añejado.

Algunas dimensiones que condicionan o afectan las formas en cómo se expresa lo que se denomina presencialidad:

- Cantidad de alumnos y relación docente-estudiantes.

- Especificidad disciplinar.
- Condiciones de conectividad de estudiantes y profesores.
- Estrategias metodológicas que se desarrollan.
- Tradiciones institucionales, que en general, coinciden con las lógicas de las comunidades académicas.

¿Qué supone la presencia para pensar la experiencia educativa? La presencia requiere al menos de dos partes, docentes y estudiantes; el reconocimiento del “otro” (más allá de la identificación del nombre o si tiene o no la cámara encendida); supone interacción y una relación pedagógica que permita la construcción colectiva, donde 1+1 es mucho más que 2. Planteada estas dimensiones y algunas definiciones acerca de lo que es, parece obvio que este mismo concepto “presencialidad”, no puede ser entendido de la misma manera para todos los casos. Estaría bueno empezar a pensar el concepto presencialidad situado. Dicho esto, también invito a pensar el concepto presencialidad en contextos multitudinarios (no masivo, por su condición de imposibilidad que esto habilita), según el campo disciplinar el encuentro puede demandar diferentes tipos de actividades, etc.

Miremos una situación en el año 2017

Nota periodística UNC: faltan aulas, docentes y “virtualidad” en las carreras masivas

Domingo, 2 de abril de 2017

Candelaria (19) cuenta que, en Ciencias Económicas, por ejemplo, “todos” quieren cursar Matemática con el profesor xxx. Pero, a pesar de que dicta clases en el Aula Magna, no alcanza para que el auditorio completo esté sentado. “Hay gente arriba del escenario, en los pasillos”, asegura.

Lo cierto es que dos horas antes del inicio de algunas clases en la Facultad de Ciencias Económicas, el 80 por ciento de los bancos está reservado. En los grupos de WhatsApp de los que participan los alumnos ya son moneda corriente las discusiones sobre si reservar más de un banco está bien o está mal.

SAE “El tema es que podríamos construir 10 aulas más y lo mismo faltarían lugares en los primeros años, porque faltan profesores”, sostiene.

Esta situación refleja lo que llamábamos “presencialidad”, presencialidad naturalizada, presencialidad como ficción. La presencialidad significaba el encuentro de los cuerpos, pero no siempre de las miradas; significaba un lenguaje gestual que acompaña la oralidad en un espacio compartido, pero no siempre de intimidad; y también significaba un lugar de supuesto control y de aceptación de ciertas rutinas educativas naturalizadas.

No quiere decir que en 2017 solo existieran estas situaciones, también teníamos presencialidades retrospectivas (concepto de Matías Strada, mi estudiante). En situaciones no multitudinarias pasaban cosas muy interesantes en las aulas físicas, donde la propuesta metodológica invitaba a que una clase fuera un lugar de encuentro donde se sucedieran experiencias interesantes para los docentes y para los estudiantes. Esa es la presencialidad añorada (concepto de Diana Pérez): compartir un mate, escuchar a un profesor, escuchar a los propios compañeros, tomar apuntes, trabajar en grupos, como actividades potentes.

Luego en el año 2020, cada uno en su casa

La presencialidad se transformó en un mosaico de cinco unidades por línea, los presentes se vuelven más pequeños a medida que ingresan más participantes, la etiqueta sigue informando la identidad, “la sala los deja a todos de frente y el que tiene cámara en primera fila, muchos en pose de foto carnet. Por diversas razones, la presencialidad en la pandemia fue intermitente, atada a las posibilidades de conectividad y a las condiciones materiales (tecnológicas y de infraestructura general) y fue emulada, es decir espejo de la presencialidad física, pero sin corporeidad.

Es en este tiempo que aparecen los virtuales presenciales. Decía Marcela Martínez (2020):

Les propongo un ejercicio: pensemos en los virtuales de la enseñanza. No en la enseñanza virtual, sino en los virtuales de la enseñanza. No es un juego de palabras. Dejemos de asociar, por un momento, la virtualidad de la enseñanza a los dispositivos por los que transcurre la conectividad”. (2020, pág. s/n)

Sugiero que dejemos de asociar por un momento la presencialidad al espacio físico. “Entiendo la rareza del ejercicio, pero confío en los efectos de hacerlo”. (2020, s/n) En 2020 somos virtuales presenciales.

Los virtuales presenciales eran anónimos (excepto el o la docente) y se resisten a estar en primera fila. La cámara encendida pone al estudiante en la primera fila, cuando siempre se quiso sentar atrás. Ya no son un cuerpo sino una imagen, no reposan en un espacio físico, sino que habitan la “infosfera” que tiene sin duda un efecto emancipador. Nos libera más eficazmente del penoso trabajo que la esfera de las cosas. (Chul Han, 2021) Empezamos de a poco, a medida que superamos el trauma inicial, a valorar la posibilidad de liberarnos del espacio físico, nos quedamos en casa, sin el esfuerzo del traslado, la inversión de tiempo, costo, etc. Los virtuales presenciales se apropian del espacio digital, a partir de nuevas reglas de juego y, como toda actividad que se va “normalizando” genera rutinas que empiezan a definir qué se hace, qué se espera de esa situación educativa y qué no y entran en tensión reglas anteriores (asistencia, levantar la mano, entrar y salir del aula). Respecto al tiempo, los virtuales presenciales viven nuevas temporalidades:

- Aparece con mayor fuerza la idea de tiempo de atención ¿Cuánto tiempo se puede sostener la atención? 10 a 20 - 45 min. en la clase.
- Aparece la idea de la suspensión del tiempo, lo imaginado como “presencial” puede ser vivido en otro tiempo.
- Aparece la densidad del tiempo, por tanto, aparece la presencialidad acotada, el tiempo se hizo más largo en la pantalla, dos horas resultaban demasiado largas.

Los virtuales presenciales tienen nuevos miedos y resistencias y se ven empujados a una presencialidad algorítmica, un ejemplo interesante

fue la organización en pequeños grupos para actividades que desplaza a los y las estudiantes de forma arbitraria, así como también el control de tiempo para definir el cierre de la producción grupal. Y, por último, podríamos decir también que, y a pesar de todo ello, los virtuales presenciales vivieron en muchos casos una presencialidad cuidada, atenta, flexible, desarrollada con el mayor grado de empatía que hayamos visto, con una gran preocupación respecto a que estaba sucediendo en ese entorno inédito. Algunos docentes, quizás los más audaces amplificaron su presencia a través de las redes sociales, y rompieron el molde, formas de presencia alteradas (Maggio, 2020).

Los virtuales presenciales en la transición del 2021, vuelven, pero no tanto

Los virtuales presenciales no querían volver, aparece la virtualidad valorada y las dimensiones tiempo y espacio empiezan a poner en jaque la vuelta al aula física. Arrancamos a imaginar escenarios combinados, y en ese contexto fue necesario resignificar la presencialidad retrospectiva como encuentro colectivo añorado. Un dato no menor, es que los estudiantes y profesores en su gran mayoría tenían sentimientos encontrados respecto de la vuelta al espacio físico compartido: acostumbaramiento, advertir cierto grado de conveniencia, de cierta “funcionalidad”, excepto para evaluar o ser evaluado. Fue momento de convocar tanto a docentes y estudiantes que era bueno volver a la presencialidad. Pero ¿a qué presencialidad? Le llamamos “presencialidad cuidada”, ¿Qué pasó en esos días? Los estudiantes no volvieron rápidamente a las aulas.

Las resistencias y tensiones del 2022 en el retorno

Las orientaciones de CONEAU habilitan la presencialidad física híbrida remota y deja para la distancia solo lo asincrónico. Se instalan aulas combinadas, con la esperanza de incluir a todos los estudiantes de forma física y/o remota. Sin embargo, con el paso de los días, los estudiantes no volvieron a reservar bancos, tímidamente, por razones

que vale la pena preguntarnos, hicieron un retorno muy progresivo, ¿quizás especulando? ¿más pensado? Es un hecho que muchos/as estudiantes no volvieron de forma presencial, física. ¿Dónde están? ¿Cómo los virtuales presenciales vuelven a la presencialidad física?

Según la normativa vigente para 2022, la presencialidad podía ser remota en ciertas condiciones que tenían que ver con garantizar la identidad y que la plataforma fuera institucional (mecanismos de control quizás). Algunas cuestiones críticas. Esto habilitó a varias cuestiones:

1. Hay muchos profesores y estudiantes que no volvieron a dar clases en el aula física, argumentando diferentes razones.
2. Ayudó a visibilizar y a invisibilizar el problema de la masividad. Visibilizar porque un virus vino a decirnos que los estudiantes no entraban en las aulas, que no podían estar sentados en los pasillos escuchando una clase, en el mejor de los casos. Ahora, entonces, las materias cuya matrícula supera la capacidad del aula proponen presencialidad remota. Hay estudiantes que cursan los ciclos básicos y/o teóricos que aún no tienen necesidad de estar físicamente en los campus universitarios.
3. Creo que también ayudó/profundizó la fragmentación entre teóricos y prácticos, porque al parecer lo teórico se puede resolver en lo remoto.
4. Y, como si esto fuera poco, también debilitó, la ya debilitada ciudadanía universitaria que tan importante es para la formación de los universitarios, que entiendo se construye no solo desde habitar físicamente las aulas sino también participando de actividades de índole políticas, culturales, artísticas, caminando los pasillos y en nuestro caso el campus transitando de pabellón a pabellón.

Quienes nos dedicamos a estos temas estamos interpelados por estos discursos de la presencialidad remota, que de algún modo tienen una fuerte impronta instrumental.

Hecha la crítica a la presencialidad remota, y sin caer en planteos binarios (por ejemplo, real vs virtual o presencialidad vs virtualidad) debemos reconocer que lo virtual o remoto nos ha dado hermosas experiencias, que ha sido posible la presencialidad, que el intercambio ha sido genuino en muchas experiencias educativas y que se puede construir conocimientos en la virtualidad. Lograda así la presencialidad, también podemos hablar de inclusión. Para lo cual tenemos que revisar las condiciones en que esto sucede, que no necesariamente coinciden con los que la normativa propone. Muchos/as profesores/as y estudiantes manifiestan que se encuentran cómodos en la virtualidad (ojo, sin que esto sea necesariamente bueno o malo), hay que entender que quiere decir “comodidad” para enseñar y para aprender haciéndonos nuevas preguntas, no obturando esta idea desde el prejuicio. Los virtuales presenciales eligen, alternan aula física y espacios virtuales. Los virtuales presenciales que somos hoy hemos aprendido a serlo. Ahora bien, ésta presencialidad no emula la vieja presencialidad, sino que es nueva, es decir, se produce una mixtura entre viejas y nuevas prácticas, que vamos ensayando, aprendiendo, experimentando. Son nuevas presencialidades, que tiene un poco de vino nuevo en botella vieja (Lankshear, 2008) y tienen algo de botella nueva para vino añejado.

El problema entonces, no es lo remoto / no remoto para pensar la presencialidad sino el encuadre. Es aquí donde creo que las viejas categorías (por ejemplo, tiempo/espacio) no nos sirven para entender el escenario actual. En este sentido, la presencialidad remota que emula en las mismas condiciones la presencialidad física cuya única diferencia es que media un sistema de videoconferencia entre docentes y estudiantes, deja afuera mucho de lo que valoramos del encuentro que nostálgicamente llamamos presencialidad (cuidada, situada, significativa, como espacio que permite realmente la interacción didáctica para promover la construcción de conocimientos potentes). No obstante, también podemos decir que, aun esas situaciones, generan nuevas formas de presencia en la escena educativa en la que muchas veces los y las profesores/as quedamos fuera. En esos casos la presencialidad se construye rodeando la clase, son las presencias de los estudiantes en otros entornos que

rodean/bordean el aula, que la traspasan, que las atraviesan, en especial en los formatos combinados de aulas híbridas donde hay dos grupos en simultaneidad y dos espacios real/virtual.

¿Qué presencialidades podemos ver en esas situaciones?

- Intervenciones de los estudiantes a través del chat del sistema de videoconferencia.
- Intervenciones de los estudiantes preguntando y respondiendo dudas de sus compañeros a través de redes paralelas, en general mucho *WhatsApp*.
- Fotos que acercan el pizarrón a los que están en remoto.
- Intervenciones en foros y/o aplicaciones que de modo simultáneo interpelan a los dos grupos.
- Intervenciones en el *Meet/Zoom* de los estudiantes remotos que son escuchados por todos/as sus compañeros/as.
- Intervenciones, valoraciones, interacciones en redes sociales que los espacios educativos generan o que se autogestionan por estudiantes.

Los virtuales de la nueva presencialidad

Volvamos al ejercicio que proponía Marcela Martínez (2020) para iniciar el ejercicio de pensar en los virtuales de la enseñanza y nosotros decimos los virtuales presenciales. Dice la autora “propongo sumar dos concepciones de escuela a nuestro análisis: la escuela como edificio y la escuela como territorio”. y continúa “La escuela como edificio es una idea clara, vemos un edificio delimitado, entre muros que alberga las prácticas de la enseñanza. Es una imagen que circunscribe la dinámica educativa a los límites arquitectónicos, en donde se reproduce la secuencia habitual de tiempos y compartimentos preestablecidos. Es la escuela que nos permite trazar claramente los límites entre el adentro y el afuera de la institución”. Luego la autora cita a Deleuze para proponer el concepto de territorio. “El territorio es devenir. Y devenir es ya no comportarse de

la misma manera, ni repetir los mismos gestos. Entrar en contacto con otras cosas, combinarse en otras relaciones. El territorio no es lo quieto, no es lo que permanece estable. Lo quieto es lo que se reitera, lo que se mantiene siempre: la misma orden, el mismo tiempo, la reiteración de las mismas conductas. El territorio se dilata sin definiciones y sin límites”.

¿Podemos pensar las nuevas presencialidades (no plena, mixta/combinada, remota/virtual, a distancia sincrónica y asincrónica) como territorios, cuyos límites ya no son tan precisos. Estas nuevas presencialidades están definida por las relaciones que se pueden desplegar (Deleuze) entre las personas, el conocimiento y el entorno. Hay que explorar estos territorios y transformarlos en un laboratorio de “reflexividad” (Landau 2022).

Analicemos la “nueva presencialidad” desde este devenir que estamos atravesando, que es un devenir existencial, porque tiene que ver con nuestras formas de habitar la vida misma, que es devenir constante. Tanto nosotras/os como nuestros/as estudiantes. Las nuevas presenciales adquieren el sentido de lo posible, de lo que todavía no ha tomado forma. Esto no es sinónimo de más pantallas en las aulas, sino quizás de mejor conectividad y de revisar formatos pedagógicos. Podemos pensar las nuevas presencialidades como prácticas liminales “Lo liminal o liminar (del latín *limināris*) hace referencia a una zona de pasaje, a una puerta de entrada, al origen de una zona de ambigüedad en la que algo deja de ser lo que era para potencialmente poder transformarse en otra cosa. Convoca lo lindante, lo fronterizo, lo que pareciera continuo pero que no lo es”². Los virtuales presenciales de hoy han aprendido a serlo, no reproducen lo existente. Algo de eso implicaría la nueva presencialidad, no sin conflictos, no sin dolores.

Sin embargo, podríamos hacer algunas diferenciaciones necesarias, los virtuales presenciales no son los que asisten regularmente a clases porque solo allí se concentran, los que viajan en colectivo escuchando una clase, los que estudian solo con clases grabadas, los

² Cita textual tomada de <https://red.antropologiadelcuerpo.com/index.php/area-de-investigaciones-en-artes-liminales/>

que no se sienten cómodos con la virtualidad, la sufren pero la necesitan, los que surfean por la información sin logran encontrar tramas de significación porque necesitan andamiajes que no encuentran ni en las clases grabadas, ni en las aulas virtuales.

Entonces, ¿quiénes sí son los presenciales virtuales? Los que eligen la virtualidad cuando les queda cómodo, los que no tienen miedo a encender la cámara, los que saben trabajar de manera colaborativa, los que titulan un video o audiolibro de un texto, los que tienen buenas condiciones de conectividad y dispositivos, los que han desarrollado cierta autonomía en sus procesos de aprendizaje, los que están conectados con cámara apagada haciendo en su casa lo mismo que harían en el aula física, aunque además tienen de 3 a 5 ventanas abiertas en su *notebook*, los que preguntan por chat, piden fotos del pizarrón a sus compañeros, consultan al compañero que tienen en el grupo de *WhatsApp*.

Pero también son los que demandan del espacio físico su resignificación. Son los que eligen ir ese día a la facultad, se sientan en el aula física sin reservar asiento, se comunican con su compañero de al lado, luego caminan hasta la parada del colectivo juntos y se despiden con un hasta la semana próxima, son los que consultan el aula virtual de forma periódica, mejor aún si los profes tienen el *Instagram* de la materia, los que aprovechan las experiencias remotas como clase de consulta o tutorías y los que disfrutan del aula física, pero también del aula virtual. Esto último sucede porque los virtuales presenciales valoran lo colectivo. En definitiva, una buena “clase” más allá de su condición material o virtual, ¿no supone básicamente el encuentro colectivo a partir de las vivencias de sus miembros?

Viejo añejo (presencialidades retrospectivas y emulada) en boleta nuevas (aulas híbridas que tensan hacia lo expositivo), pero también algo de vino nuevo (presencialidad intermitente de quienes definimos como los virtuales presenciales (anónimos, pero ya no tanto, que habitan la “infosfera, liberados del espacio físico, con comodidad porque ya nuevas tienen rutinas establecidas. que manejan su tiempo de atención, y administran el tiempo suspendido, que resisten a la presencialidad algorítmica e inclusive algunos se animan a *hackearla*, que

valoran lo colectivo por sobre los individuos). Nuevas presencialidades que bordean el aula (física y virtual), que atraviesan el aula desde afuera, que se expanden, que superan los límites de las aulas.

Estas transformaciones sin duda generan nuevas oportunidades y también nuevos problemas, los discursos tecnocráticos están a la vuelta de la esquina, y las nuevas formas de presencialidad pueden remitir a formas de acceso pero no siempre de inclusión.

Sin embargo, tengamos confianza en la magia de los nuevos comienzos, nuestras universidades se están moviendo. Los elefantes están en movimiento. Los virtuales presenciales nos empujan al laboratorio de reflexividad. Se dice fácil “sumar lo mejor de las modalidades preexistentes”, pero quizás sea más complejo, porque en el fondo estamos hablando de una mutación profunda de las formas de habitar y de enseñar y aprender en las universidades, en contextos inciertos, amenazadores de la misma integridad humana. Entonces, si los virtuales presenciales hemos aprendido a serlo, o estamos en camino, ¿no será hora de poner el foco en lo más humano de la presencialidad, se la llame como se la llame?

El futuro se construye sobre el presente, claro está, no obstante, las alteraciones e interrupciones de la normalidad, de lo establecido, se conforman en un terreno fecundo para desnaturalizar lo que nos rodea, establecer una mirada crítica, abonar espacios de innovación y de cambio. (Grimson, 2020) En este camino, debemos plantear la propia singularidad de cada una de nuestras universidades, no hay prescripciones únicas acerca de la post pandemia.

“Más que una fantasía de futuro, debemos prestar atención a lo que de hecho hay, las propuestas y prácticas que emergen, lo que la gente está concretamente haciendo e inventando. Lo que ocurre aquí y ahora a nuestro alrededor, entre nosotros”, dice Rita Segato (2020, p. 86).

Y en esa misma línea tomo prestadas las ideas de Paula Canelo “la observación de los momentos excepcionales nos permite ver más claramente las reglas que orientan la “normalidad”, cuando ciertas rutinas, velos, naturalizaciones, esconden o desdibujan las reglas que hacen al poder, a la sociedad, a los individuos. Digamos, entonces, que la excepción también muestra a la regla ... La excep-

ción es una oportunidad para construir nuevas reglas que modifiquen, luego, las condiciones de una nueva “normalidad”, post-pandemia, sobre la que tenemos pocas certezas, pero sobre la que sí sabemos que será, al menos en parte, nueva (2020, p. 19).

Referencias bibliográficas

- Byung, Ch. H. (2021). *No-Cosas. Quiebre del mundo de hoy*. Taurus.
- Canelo, P. (2020). Igualdad, solidaridad y nueva estatalidad. El futuro después de la pandemia. En A. Grimson *El futuro después del COVID-19* (pp. 17-25). Argentina Unida.
- Follari, R. (2020). Después del aislamiento. En A. Grimson *El futuro después del COVID-19* (pp. 9-16). Argentina Unida.
- Grimson, A. (2020). *El futuro después del COVID-19*. Argentina Unida.
- Igarza, R. (2021). Presencias imperfectas. El futuro social de lo virtual. La marca Editora.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. MEPSYD y Morata.
- Landau, M. (2022). *La pandemia como laboratorio educativo. Del saber instrumental a la reflexividad sobre las prácticas pedagógicas en Navegando en la infodemia con AMI: alfabetización mediática e informacional*. UNESCO.
- Maggio, M. (2020). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- Martínez, M. (5 de 2020). Los virtuales de la escuela. *Revista Ignorantes*. Disponible en <http://rededitorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/>
- Segato, R. L. (2020). Coronavirus: Todos somos mortales. Del significativo vacío a la naturaleza abierta de la historia. En A. Grimson *El futuro después del COVID-19* (pp. 76-88). Argentina Unida.

Perspectivas sobre la ¿“nueva” presencialidad? en escenarios inéditos II

Ana Marotias

Universidad Nacional de Rafaela

Voy a hablar de qué pasó y de cómo seguimos. No es que tenga una respuesta por supuesto, voy a sumar más preguntas, voy a sumar reflexiones, voy a retomar lo que dijo Gabriela Sabulsky, empezando por la cuestión de la excepción.

Durante lo que nos sucedió en 2020 y 2021, esta educación remota de emergencia que conocemos bien, o por lo menos que todos hemos atravesado desde nuestro lugar de educadores, y también de estudiantes en muchos casos, hemos hecho cosas muy diferentes. Pero esto que hemos hecho nos hizo reflexionar acerca de las prácticas educativas, no solo en la educación a distancia, no solo en la educación virtual, sino en la educación en general. Esta situación de excepción nos hizo pensar en aquello que quizás hacía mucho tiempo no pensábamos, básicamente nuestras prácticas educativas. Yo voy a hablar a partir de las prácticas de enseñanza, voy a hacer un *racconto* muy rápido acerca de qué fue lo que hicimos: las capacitaciones; los usos de los campus virtuales de diversas maneras, en función de las posibilidades de cada institución; las plataformas de creación de materiales y de actividades; la creación de materiales educativos digitales que los docentes han podido hacer por su propia cuenta, que en otros casos han estado apoyados por equipos especializados en cada una de las universidades; la videoconferencia, que entró un poco como el Caballo de Troya y que nos obligó a pensar la educación a distancia, nos obligó a pensar lo sincrónico, nos obligó a pensar la presencialidad,

las nuevas presencialidades, como decía Gabriela muy acertadamente. Entonces, ¿qué hacemos en la educación a distancia con la cuestión inclusiva? Si exigimos coincidir en un horario, ¿qué hacemos en la presencialidad cuando tenemos estudiantes que viven muy lejos y que conectarse sincrónicamente les resuelve una cuestión económica y de traslados? Es decir, empezar a verlo desde las diferentes aristas que lo sincrónico implica, y las oportunidades también, que nos da en lo presencial y en la educación a distancia, siempre pensando en lo interactivo: tratar de generar un espacio que efectivamente sea de interacción, que sea de participación. Cuando atravesamos esta situación de pandemia, de educación remota de emergencia, había una gran preocupación por la asistencia. ¿Cómo hacemos para saber si los estudiantes asisten, si están en la clase, si no están, si ven los materiales? Esa preocupación por la asistencia nos lleva a pensar también en la asistencia presencial, en el modo más clásico. Esas personas que están sentadas ahí, ¿están presentes efectivamente? Entonces, ¿de qué se trata la presencialidad? Quizás se trata más de la participación, que se promueve por diversos espacios, por las redes sociales, por el CHAT como comentaba también Gabriela.

Entonces, ¿qué aprendimos? Aprendimos a manejar diversas tecnologías digitales. Aprendimos a pensar en el estudiante. Acá también retomo algo que dijo Gabriela muy interesante acerca de la presencialidad cuidada. Aprendimos a ver qué le está pasando al estudiante, qué necesita ese estudiante. Quizás en la presencialidad más clásica, en la pre-pandemia, no pensábamos en eso con tanta contundencia, como lo empezamos a pensar después. Ese estudiante, ¿realmente me está escuchando? ¿Tiene ganas de estar acá? ¿Vino porque si no le pongo ausente y se queda libre? ¿Qué es lo que lo que ese estudiante está efectivamente necesitando? Y acá voy a contar una pequeña anécdota, un comentario de algo que seguramente a todos los docentes universitarios –por lo menos en las Ciencias Sociales– nos ha pasado y que la virtualización de emergencia puso sobre el tapete. Nosotros, en lo presencial, le pedimos a los estudiantes que lean para todas las clases. Se lo pedimos hace doscientos años, cuatrocientos años. No sé cuánto tiempo, desde que se fundó la universidad de Córdoba es que estamos pidiendo que lean para todas las clases. No su-

cede efectivamente eso. No sucede. Seguimos pidiendo lo mismo, seguimos pidiendo que lean para todas las clases, ¿para qué? Para que conversen con el docente. Para que conversen con los estudiantes. Es muy adecuado el pedido, muy adecuada la finalidad. Pero eso no sucede, seguimos pidiendo lo mismo.

Lo que creo que ha puesto de manifiesto esta virtualización de emergencia, es que en los casos en los que había, por ejemplo, videos del docente, había una clase distribuida en distintos soportes, en distintos materiales, los estudiantes iban a esa explicación, muchas veces breve, del docente. A veces era un audio del docente de quince minutos, donde iba a los puntos centrales, por ejemplo, de la bibliografía, algún otro material con alguna entrevista y después iba a leer. Y muchas veces en la presencialidad, una vez que volvimos a la presencialidad, a mí me interesó preguntar esto. Yo también fui de las estudiantes que no leían para todas las clases. Lo tengo que confesar en este auditorio, lo he confesado en muchos otros ambientes educativos. E igual aprendí. Y los estudiantes se sentían más seguros de ir a la lectura, después de haber escuchado una introducción del docente. Y creo que eso realmente quedó de manifiesto a partir de la virtualización. Y de alguna manera también quedó blanqueada, por llamarlo de alguna manera, esa situación, que quizás en lo presencial, era un poco más difícil de confesar: decir que yo no leí. A partir de que las prácticas de los estudiantes eran tan diversas como la situación ameritaba, entonces fue posible decir esto y a partir de ahí, también, pensar estas nuevas presencialidades, donde quizás, podemos alternar entre un video, entre una cuestión sincrónica, que no necesariamente sea expositiva, entre actividades que vayan motivando esa lectura para ir encontrando ese lugar de la explicación en otros espacios, o quizás, más segmentado en un buen sentido de lo que significa la segmentación, en funciones que tienen que ver también, con encontrar esa motivación del estudiante.

Y acá también tenemos que hablar del rol docente. Porque esto suena bárbaro, pero el docente tiene que hacer materiales educativos digitales, tiene que manejar la plataforma, tiene que conectarse a una videoconferencia, tiene que admitir a los estudiantes en la conferencia, tiene que leer el chat. Un montón de cosas que hemos vivido en la pandemia y que hemos quedado agotados. Y en los espacios más

formales, o en las situaciones más normales, por llamarlo de alguna manera, de la educación a distancia, sabemos que hay equipos, por ejemplo, de procesamiento didáctico, que colaboran con los docentes en estas cuestiones, con más o con menos resistencia por parte de los docentes, por parte de las personas que forman parte de las diversas áreas. Entonces, quizás debemos repensar este rol docente, donde el docente no necesariamente tiene que saber hacer todo esto. Quizás tiene que entender para qué sirve todo esto. Pero hay diseñadores gráficos, hay procesadores didácticos, entonces ampliar este rol docente a otras personas. El rol docente está compuesto, entonces, por más de una persona, o por lo menos por más de un rol. Y esto quizás, es otra de las enseñanzas que nos ha dejado esta virtualización. En la mayoría de los casos durante la virtualización de emergencia, no teníamos un procesador didáctico para cada docente, eso era imposible. Pero pos pandemia, cuando empezamos a volver a la educación a distancia, bueno, volvió este rol del procesador didáctico, con mayor o menor éxito. Pero pensar, entonces, realmente en este rol docente, que también implica cuestiones laborales. Porque hay que pensar también en esas cuestiones laborales. En este rol docente, donde trabajamos además con un procesador didáctico que no se va a meter con nuestro contenido, se va a meter quizás, en la cuestión de la presentación de la didáctica. Bueno, cómo eso se organiza esto a nivel gestión en las universidades, etcétera.

Luego de la pandemia, ¿se amplió la educación a distancia en las universidades? O más bien, se amplió esto de lo que estamos hablando ahora: la nueva presencialidad. Porque es difícil separar tan a rajatabla la educación a distancia de la presencialidad. En realidad, la educación a distancia sigue siendo la educación mayormente asincrónica, donde hemos tenido que incorporar lo sincrónico. Y tenemos toda una serie de matices que hacen a esta nueva presencialidad. Entonces, ¿esa ampliación de la oferta es una ampliación de la oferta de educación a distancia o, es una ampliación de la oferta de nuevas presencialidades? ¿Y cómo definir eso desde la hibridez? Hemos estado hablando durante toda la jornada de hoy acerca de qué es la hibridez, qué es eso de transmitir en vivo. Qué es esto de combinar el campus virtual con las actividades asincrónicas. Es tener algunos encuentros sincrónicos y algunos encuentros presenciales. Quizás sea todo eso.

Quizás sea un fluir entre esas diferentes situaciones que van a implicar, por supuesto, una didáctica específica al respecto. Pero sin dudas también, una variedad, ya es difícil por lo menos, en el momento en el que estamos hoy, pensar en una clase de una manera típica o de la forma en la que la pensamos habitualmente. Y por supuesto, en estos espacios, ¿cuál es a nivel institucional (acá me sale un poco la cuestión de coordinadora del SIED de la Universidad Nacional de Rafaela) el rol del SIED en esta nueva presencialidad? El SIED, en realidad, se dedica más a lo que tiene que ver con la educación a distancia, tiene experticia. O, al menos personal, que puede colaborar en esta nueva presencialidad con todo lo que tiene que ver con la producción de nuevos materiales, de materiales educativos. Recurrir también a las áreas de investigación en las universidades, donde también se están investigando estas cuestiones. Es decir, que además de lo que es a nivel de la enseñanza, también hay cuestiones que tenemos que rever a nivel de la gestión, en cada una de las universidades.

Entonces, tenemos esta idea de clase donde ya no podemos pensar solamente en el momento de encuentro con el docente, ya sea cara a cara o a través de un sistema de videoconferencia, donde tenemos materiales en variados soportes, donde tenemos un rol importante de las actividades, que deberían superar lo que pensamos en el momento de la educación remota, que tenían que ver con, de alguna manera, marcar la presencia. Una actividad que tenga que ver, quizás, con el trabajo final de esa materia. Si se trata de un posgrado, bueno, tal vez, ir preparándonos para el trabajo final de ese posgrado. Para entonces ir pensando también, todo lo que tiene que ver con la teoría, con la explicación, a partir de la motivación de los propios estudiantes. Esta organización, un poco de lo teórico y de lo práctico. Más bien, guiada a partir de las actividades, de la interacción. Pensar entonces la asistencia, como la participación, como la interacción de diferentes maneras. Entonces, a partir de todas estas cuestiones que, como verán, son más bien reflexiones o son preguntas, ¿cómo seguimos reflexionando? Hay también algunas cuestiones que hacen a la propiedad intelectual, que es una temática de la que se habla poco. Pero todo lo que nosotros estamos produciendo, cuando estamos generando nuestros materiales digitales, nuestras videoconferencias, todo eso va a un soporte digital. Ese el so-

porte digital está regido, como cualquier otro soporte, por la ley de propiedad intelectual. No sabemos mucho al respecto. Es decir, sí sabemos que no se puede hacer prácticamente nada, eso es lo que sabemos. Pero no hay una excepción educativa, al respecto.

Bueno, esto lo voy a usar para que mis estudiantes puedan, efectivamente, estudiar. No hay en la ley, una excepción educativa. La ley es de los treinta del siglo XX, con lo cual está bastante desfasada. Y también, en ese sentido, para reflexionar no solo desde la gestión Universitaria. Creo que es algo que nos excede, pero quizás también, en la gestión universitaria, ¿de quién son esos materiales? ¿Son del profesor? ¿Son del estudiante? ¿Son de la universidad? ¿Se crearon con dinero de la Universidad? ¿Se crearon colectivamente? Bueno, ¿qué hago el año que viene? Estos materiales, ¿los reproduzco? Y entonces ¿le pago de vuelta a la gente? ¿O no? Esos estudiantes que aparecen con la cámara prendida o inclusive con su nombre, ¿quieren estar ahí? ¿Tienen que darme la autorización?

No tengo las respuestas a todas esas preguntas, pero creo que son preguntas válidas y qué debemos empezar a pensar en esas preguntas para poder seguir adelante en estas nuevas presencialidades, sin infringir demasiada legislación o creando criterios, que creo que es lo que deberíamos hacer, al menos al interior de nuestras universidades. Y, por otra parte, ¿quién está también marcando nuestra digitalización, esta digitalización de la educación? porque hemos usado *Zoom*, hemos usado *Google Meet*, hemos usado *Padlet*, *Genially*. Pocas veces, creo que se ha usado *Bigbluebutton*, *Jitsi*. Detrás de todas estas empresas, hay corporaciones. Hay cuestiones que suceden con nuestros datos, que ya lo sabemos. No quiere decir que no las debamos usar, pero es interesante también, pensar, ¿quién está entonces, de alguna manera, marcándonos la cancha? Porque también estas plataformas tienen arquitecturas específicas, que van moldeando la manera en la que se da la clase. Porque es lo que te permite hacer la herramienta, entonces después nuestras prácticas están en función de lo que esa herramienta nos permitió hacer. Entonces tenemos una clase modelo *Zoom*, no estoy diciendo que eso esté mal; estoy diciendo que lo tenemos que pensar. Esto no quiere decir que no las tengamos que usar, pero es interesante pensar en función de estas categorías. Pensar en función de cuestiones también que atañen a lo laboral.

Entonces, para ir cerrando estas reflexiones bastante abiertas que hacen a estas nuevas presencialidades, podemos decir que lo que nos sucedió en 2020 y en 2021 dejó de manifiesto algunas cuestiones que atañen a la educación en general. No solamente a la educación a distancia, no solamente a la educación mediada por tecnologías digitales. Que tenemos que pensar en ampliar esta idea de clase Universitaria. Una clase que está, entonces, sostenida en diversos soportes y a través de diversas prácticas. Que tenemos que dar lugar al estudiante. Esta presencialidad cuidada que me gustó mucho, este seguimiento del estudiante. También pensar en torno de la propiedad intelectual de los materiales educativos digitales, de los que producimos y también de los que consumimos. Que sea el ámbito educativo, el que pueda marcar el rumbo de esta educación híbrida, en el sentido de que no sean únicamente las arquitecturas de las plataformas. Y pensar también, por supuesto, en un rol docente co-construido. Es decir que tenemos por delante unos cuantos desafíos. Y como decía Melina al principio, tenemos muchos más interrogantes que respuestas. Y también es un momento muy movilizador y muy hermoso para seguir adelante.

Impacto de la inteligencia artificial en la educación hoy

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Inteligencia artificial en la educación

La inteligencia artificial es una herramienta muy importante, cada vez más presente en nuestra vida cotidiana, desde hace bastantes años ya. Por ejemplo, desde los ochenta, la encontramos en juguetes como *Furby*; también en el reconocimiento facial que utilizamos para abrir el teléfono, en las herramientas de control por voz como hablarle a Alexa, en la traducción y subtítulos automáticos, en los sistemas recomendadores de canales de *streaming* que nos recomiendan qué serie o película ver, y en los sistemas que reconocen una canción.

La inteligencia artificial viene utilizándose en la educación o en el mundo educativo desde hace muchos años. La primera vez, en 2014 en la Universidad de Deakin, en la que usaron el sistema IBM Watson, que tenía como funciones responder dudas de los alumnos, como ¿qué tengo que hacer para matricularme?, ¿dónde está la Facultad de Química?, ¿qué actividades sociales hay en la universidad hoy? Era un sistema muy sencillo, sobre todo para responder a cuestiones básicas de gestión y actividades de la universidad. Pero hoy en día, se utiliza ya la inteligencia artificial, incluso, en la movilidad por el campus mediante sistemas autónomos, autobuses autónomos para ir de un lugar a otro del campus.

En 2016, el Professor Ashok Goel, que enseña *Knowledge Based Artificial Intelligence* (KBAI) en la Universidad Tecnológica de Georgia, creó a Jill Watson como tutora, asistente del profesor que puede responder las preguntas de los estudiantes sobre una clase y un plan de estudios en particular (Georgia Tech, 2017). La entrenaron de

enero a marzo cuando ya pudo dar un 95% de respuestas correctas. Tal fue su popularidad que un alumno quería nominarla a los premios a mejores asistentes de profesor, sin darse cuenta de que en realidad estaba interactuando con un sistema inteligente y no con un humano.

Ya hoy en día y como ejemplo de éxito, encontramos al sistema *Squirrel AI Learning* (Squirrel, 2017), que es un sistema de aprendizaje adaptativo que es la base de más de 2000 centros de aprendizaje en más de 300 ciudades de China. Su Sistema Inteligente de Aprendizaje Adaptativo (IALS) divide un tema en decenas de miles de componentes de conocimiento, cada uno de los cuales se combina con el contenido de aprendizaje. Como ejemplo, tenemos a Zhou Yi que iba mal en matemáticas, con el sistema Squirrel AI logró un 85% en su examen final de bachillerato dos años después.

Más allá de la tutorización o enseñanza, las inteligencias artificiales ayudan a la investigación, consiguiendo grandes avances. Como, por ejemplo, el algoritmo que desarrolló el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT, por sus siglas en inglés) que permite descifrar lenguas ya perdidas e incluso situarlas dentro de un árbol genealógico, o en el descubrimiento de estrellas y de cómo evoluciona una estrella y sus planetas.

Muy en boga están los sistemas de Procesamiento del Lenguaje Natural, por ejemplo, para acortar y resumir artículos, lo que ayuda a personas con dificultades de lectura, pero también a los creadores de contenido. De tal manera que, por ejemplo, un periodista puede pedirle a una inteligencia artificial que le resuma una serie de artículos que se han escrito sobre un determinado tema, para que les sirvan de base para luego escribir otro artículo. Así como las aplicaciones para generar contenido, por ejemplo, si alguna vez experimentaste el bloqueo del escritor, puedes usar esta herramienta gratuita de inteligencia artificial: Rytr.me (Rytr, 2022). Este asistente de escritura ayuda a generar contenido de calidad 10 veces más rápido. Primero, se elige entre 30 idiomas admitidos. luego, se selecciona el tono, desde casual a convincente. luego elige un tipo de contenido. Hay más de 30 casos de uso diferentes para cubrir todas las necesidades de escritura. Por último, se le dan algunas oraciones como

entrada y la IA te hará un texto que puedes editar y usar como quieras. Sirve para ahorrar tiempo escribiendo correos electrónicos comerciales, blogs y publicaciones en redes sociales.

Shortlyai.com (ShortlyAI, 2022) te ayuda, también, a desbloquear el bloqueo del escritor, solo hay que escribir un par de oraciones y hacer clic en el botón “Write *for me*”, la IA completará automáticamente el resto. Usando Beulr.com (Beulr, 2020), puedes pedirle que genere grabaciones de video, transcripciones y resúmenes de todas tus clases mediante *Zoom*, *Google Meets* o *Microsoft Teams*. *Resume.io* (Resume.io, 2012), te facilita escribir un currículum vitae ganador, seleccionando una de las plantillas de aspecto profesional y escribiendo un par de palabras clave. La IA sugerirá expresiones relacionadas que ya se han probado con éxito.

E incluso algunos sistemas se integran dentro de aplicaciones comúnmente utilizados como Office, por ejemplo, que ayudan a comprobar el grado de similitud con otros trabajos o también el grado de accesibilidad. Y hay agentes virtuales, *chatbots* o agentes conversacionales, que se utilizan sobre todo para la gestión administrativa y para la evaluación de cursos, incluso como profesores universitarios, como hemos dicho anteriormente. Es el caso de Artemisa (Gutiérrez y Restrepo, 2019), que creamos en el proyecto Acacia, para la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, para el módulo Apoya. Es una *chatbot* que facilita la denuncia de casos de acoso sexual dentro de la universidad, que también ayuda a que se integren en el módulo Apoya alumnos y profesores como voluntarios para llevar a cabo distintas actividades de apoyo a la diversidad. Y naturalmente, esta herramienta tiene que ser accesible, tiene que ser capaz de ser utilizada por cualquier persona, independientemente de que tenga o no una discapacidad, y debe ser inclusiva, es decir, debe evitar cualquier tipo de sesgo que pueda hacer que alguien se sienta discriminado. No puede ser racista ni sexista, es decir, debe mantener un comportamiento ético con todos los usuarios.

Pero también, las inteligencias artificiales generan sesgos, y esto se debe a que ellas aprenden primero del conocimiento implícito en nuestro lenguaje. En el espacio matemático del lenguaje, las flores se encuentran más cerca del concepto de agradable y los insectos más cerca del concepto desagradable. Sin embargo, un insecto puede ser muy agradable, como es el caso de una abeja, y en cambio, una flor puede ser muy desagradable, como es el caso de algunas que huelen a cadáver. Pero, en segundo lugar, aprenden de aquello con lo que se las alimenta, y así, cuando se hace una búsqueda y se busca imágenes de mujeres, aparecerán en primer lugar imágenes de mujeres blancas, porque a las inteligencias, a los robots de búsqueda, se les ha alimentado con mayor cantidad de imágenes de mujeres blancas que de mujeres de otras razas. Y, por tanto, el resultado inicial, por ahora, es el de mujeres blancas en primer lugar, y hay que desplazarse mucho para encontrar una mujer de otro color. Y finalmente, de la interacción con los humanos con los que se relaciona, las inteligencias artificiales aprenden de esa interacción, y dependiendo de cómo sean las personas con las que se relaciona, puede llegar a decir cosas absolutamente absurdas o cosas absolutamente sesgadas, como fue el caso de la herramienta Tay, de la *chatbot* Tay, en *Twitter* (Wikipedia, 2023).

También, por el momento, algunas, dependiendo del nivel de desarrollo de la inteligencia artificial, llegan a alucinar. Es el caso de un *ChatGPT* que ha llegado a decir que en Cusco hay unicornios. Por ejemplo, yo le he pedido que me haga un resumen de presentación, un resumen biográfico, y ha llegado a decir que he estudiado en una universidad de Nueva York o que soy miembro de la asociación de estudiantes de la UNED, aunque yo no he estudiado en mi vida en la UNED. Dice que soy una artista multidisciplinar, y bueno, pues por ahí puede ser, pero luego se inventa que he creado cosas, les pone unos títulos absurdos, que no tienen nada que ver con nada que yo haya creado.

Por tanto, es fundamental la aplicación de criterios éticos a la hora de desarrollar las inteligencias artificiales. Y para ello, en Europa contamos ya con las Directrices Éticas para una Inteligencia Artificial Confiable (Comisión Europea, 2019), que en su Pauta número 5 titu-

lada “Diversidad, no discriminación y honestidad”, pide que, para lograr una inteligencia artificial confiable, debemos garantizar la inclusión y la diversidad a lo largo de todo el ciclo de vida del sistema de inteligencia artificial. Y eso incluye evitar sesgos injustos, aplicar los criterios de accesibilidad y del diseño universal, y la participación de todas las partes interesadas en el diseño y desarrollo.

Por tanto, desde mi punto de vista, resulta fundamental la formación docente en accesibilidad y aceptación de la diversidad a la hora de crear contenidos accesibles, tanto documentos como objetos de aprendizaje, etcétera, así como para que reconozcan aquello que ya saben sobre accesibilidad. Porque es importante presentar de manera positiva este conocimiento de la accesibilidad, y los docentes pueden tener algún conocimiento sobre criterios de accesibilidad basado en su experiencia en creación de documentos; y sobre atender a las necesidades en clases virtuales, porque deben conocer las aplicaciones que utilizan, deben conocer las ayudas técnicas que utilizan sus alumnos y saber dinamizar una clase atendiendo a las diversas necesidades y preferencias de los alumnos. Y con ello, nos beneficiamos todos. Por eso diseño y trabajo en proyectos europeos como *Acacia* (ACACIA, 2016), *YachaY* (YachaY, 2020) y *e-Teachers* (e-TeACHERS, 2023).

Agradecimientos

La autora agradece a la Comisión Europea por su apoyo y financiación parcial, así como a los socios de los proyectos ACACIA (561754-EPP-1-2015-1-CO-EPKA2-CBHE-JP), eTeACHERS (2020-1-AT01-KA226-HE-092660), YachaY (619410-EPP-1-2020-1-PE-EPPKA2-CBHE-JP) y EPA! (101082868 - **ERASMUS-EDU-2022-CBHE**) del programa Erasmus+

Referencias bibliográficas

- ACACIA. (2016). *Proyecto ACACIA*. Recuperado el 12 de 08 de 2022, de ACACIA: <https://acacia.digital>

- Adell, J., & Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (coords). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas.* (pp. 19-30). Universita degli studi.
- Attwell, G., Castañeda, L., & Buchem, I. (2013). Attwell, G., CasGuest editorial preface: Special issue from the personal learning environments 2011 conference. . *Personal Learning Environments 2011 Conference.* Igi Global.
- Beulr. (2020). *Beulr- Free Zoom Meeting Transcriber and Note Taker.* Recuperado el 10 de 03 de 2023, de Beulr: <https://www.beulr.com/>
- Comisión Europea. (2019). *Directrices Éticas para una IA Fiable.* Bruselas: Comisión Europea. Obtenido de https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=60423
- e-TeACHERS. (2023). *e-TeACHERS.* Obtenido de e-TeACHERS: <https://eteachers.org>
- Georgia Tech. (10 de 04 de 2017). *Virtual Teaching Assistant: Jill Watson | GVU Center.* Recuperado el 10 de 03 de 2023, de GVU Center: <https://gvu.gatech.edu/research/projects/virtual-teaching-assistant-jill-watson>
- Gutiérrez y Restrepo, E. (2019). Artemisa: Una chatbot contra el acoso sexual en la Universidad. En E. G. Barrios, *Innovación disruptiva para la educación superior. Implementación en América Latina* (pp. 170-175). Fondo Editorial de la Universidad Continental.
- Resume.io. (2012). *Free Resume Builder - Make Your Job-winning Resume Resume.io.* Recuperado el 10 de 03 de 2023, de resume.io: <https://resume.io/>
- Rytr. (2022). *Rytr - Best AI Writer, Content Generator & Writing Assistant.* Recuperado el 10 de 03 de 2023, de Rytr: <https://rytr.me>
- ShortlyAI. (2022). *ShortlyAI | Your AI Writing Partner. Get rid of writer's block.* Recuperado el 10 de 03 de 2023, de ShorlyAI: <https://www.shortlyai.com/>
- Squirrel. (03 de 2017). *Squirrel Ai Learning.* Recuperado el 10 de 03 de 2023, de Squirrel Ai Learning: <http://squirrelai.com/>
- Wikipedia. (04 de 04 de 2023). *Tay (bot) - Wikipedia, la enciclopedia libre.* Recuperado el 04 de 04 de 2023, de Wikipedia: [https://es.wikipedia.org/wiki/Tay_\(bot\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Tay_(bot))

YachaY. (15 de 11 de 2020). *Proyecto YachaY*. Recuperado el 12 de 08 de 2023, de YachaY: <https://yachay.digital>

Contexto de desarrollo para educación mediada por tecnologías

Paulo Falcón

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

Saludo a todos y todas. En esta mañana con ustedes para mí son las 6:51 de la mañana porque estoy en Monterrey, México. Estamos haciendo uso de las tecnologías digitales que estos encuentros desde hace tiempo vienen fomentando para evidenciar como personas de distintas latitudes pueden unirse mediante las tecnologías y hacer educación, o discutir entorno. A la mejora de la educación como en este caso. Así que, felicitaciones a quienes están organizando este evento. Felicitaciones a Rueda por sostener un seminario durante 9 espacios consecutivos, porque es un esfuerzo enorme y claramente la situación de la educación a distancia en la Argentina amerita, estos ámbitos de debate.

Además, festejo que este encuentro se de en la antesala de FIESA, como para poder ir entrando en tema, ya que voy a conversar con Uds. sobre internacionalización y educación a distancia.

La presentación de Emanuel pone en foco en relación a los grandes avances científicos y tecnológicos que esto ha generado, y como consciente o inconscientemente con algunos de los ejemplos que ella brindó, las comunidades académicas, las instituciones universitarias, el entramado científico y tecnológico, a partir de sus producciones, contribuye a mejorar, ampliar, para acelerar sus procesos vinculados al conocimiento.

Dicho esto, me parece también importante, decir que nuestra sociedad, no solo asiste en este tiempo a avances científicos y tec-

nológicos. Esta sociedad que se asume como la sociedad del conocimiento, contiene contradicciones fenomenales, contradicciones que tienen que ver con lo climático y ambiental, contradicciones que tienen que ver con la enorme pobreza y limitaciones sociales. Estas situaciones hacen que América Latina y el Caribe sea la región más inequitativa del planeta.

Es decir, no tenemos que perder de vista en ningún momento, en especial desde la universidad pública, que en tiempos en los que hemos pasado de estar conectados en línea, a tener la internet móvil, la internet de las cosas o la Inteligencia artificial y la robótica, asistimos a sociedades en dónde estos adelantos conviven con comunidades donde la pobreza es una marca, es un sesgo, lo que dificulta o directamente impide el acceso al disfrute de gran cantidad de bienes públicos que están en disposición por efecto de la llamada “La cuarta revolución industrial”.

Esta cuarta Revolución industrial ha transformado decía, las organizaciones, muchas de las prácticas que las personas teníamos dentro de éstas. Y pensemos, por ejemplo, cómo la pandemia, con las políticas de confinamiento promovió la transformación universitaria para sostener la educación y todas las funciones sustantivas de nuestras instituciones.

Durante ese tiempo, hemos transformado las maneras de aprender, de enseñar, las maneras de investigar, de generar conocimiento, de transferirlo, y también, de gestionar la universidad.

Entonces, estamos en trance y en esta lógica que se impone en la sociedad del conocimiento, me parece que hay un dato que es fundamental que tengamos en cuenta: el enorme proceso de globalización dentro del cual, todas las sociedades están inmersas. Entonces está lógica de la internacionalización de la educación superior forma parte de un proceso mayor y considero relevante en este punto decir que frente a estos precipitados cambios científicos y tecnológicos, con grandes contradicciones sociales, en el marco de una globalización muy acelerada, desde lo económico, desde lo político, con enorme impacto social, el mundo ha tomado nota de eso, por medio de la Declaración de la ONU: “Transformando nuestro mundo” y su Agenda 2030, con sus diecisiete objetivos de desarrollo sostenible.

Esa reacción que tomó el mundo nos pone en sintonía con una preocupación por el planeta desde lo ambiental, pero de igual modo nos marca una preocupación por la humanidad en el planeta, es decir, la humanidad como parte integral del ecosistema que integra.

Dentro de la Agenda 2030, el ODS 4, qué tendría que ser el punto de partida para todas las instituciones educativas, el mundo, todos los países que componen el sistema de Naciones Unidas se comprometieron a garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos.

Es decir, hay una definición muy clara de la humanidad en torno a la comprensión de la educación en clave de universalidad, y esa universalidad en términos de acceso sea interpretada de manera inclusiva y de calidad. Toda educación debería ser inclusiva. Es decir, no alcanza con ser inclusivos si no tenemos acceso a educación de calidad. Esto se conjuga con el concepto de igualdad, porque en esta sociedad tan inequitativa los sectores más desfavorecidos son los sectores que mejor educación tienen que tener, para que podamos pensar en que la educación sea una real y efectiva herramienta de movilidad social ascendente, de lo contrario, como solemos expresar, el sistema educativo solo reproduce la desigualdad social, consolidando más oportunidades a los sectores privilegiados que tienen acceso a mejor educación y postergando a sectores bajos por no contar con educación de calidad, lo que los priva de posibilidades concretas de desarrollo personal y social.

En este sentido, vemos como, por ejemplo, el último informe de la OCDE muestra que las personas con más nivel educativo son las personas que acceden a mejores trabajos, a mejores salarios y a mejor calidad de vida. De modo tal que ese discurso relativo a que no es necesaria la formación universitaria ni una formación profesional, que con una educación breve con salida laboral, algo muy instalado por empresas relacionadas a las tecnologías, que de pronto se volcaron a las actividades educativas, con propuestas de micro-credenciales, en realidad está escondiendo la necesidad de esas empresas, de contar con trabajadores relativamente formados, para hacer trabajos de baja calidad con bajos salarios, cuya formación tiene fecha de vencimiento

y que eso los coloca en una posición de rehenes de las mismas empresas para poder sostenerse ligado a ese entorno laboral.

Frente a esto, las instituciones educativas, tendríamos que estar pensando en cómo conjugar la necesidad concreta que tiene la juventud de insertarse en el mundo laboral con la posibilidad de que esas personas crezcan educativamente, para que crezca en sus labores, para que crezcan en sus salarios, para que crezcan en su calidad de vida. Ustedes me dirán, ¿y esto qué tiene que ver con la internacionalización del sistema educativo?

Bien, las instituciones educativas y también las instituciones universitarias venimos pregonando un esquema de organización y funcionamiento básico de nuestras instituciones, en dónde puedan acceder grandes sectores populares, entonces cabe preguntarse si eso es así, porque el estudiantado universitario argentino, en general es de clase media y clase media alta y muy pocas personas llegan a este nivel educativo de las clases más bajas.

Planteada esta situación de contraste entre lo pregonado y lo que efectivamente sucede en relación a acceso y movilidad social, creo interesante ligarlo con lo relativo a las políticas de internacionalización de la educación superior.

De por sí, los modelos de internacionalización que suelen tener nuestras universidades consolidan propuestas que tienen que ver con el acceso de aquellas personas que tienen posibilidades. Buena parte de las políticas y prácticas de Internacionalización que tienen las universidades, tienen como destinatarios a estudiantes que vienen de colegios bilingües, no para todos. Entonces, ahí claramente, nosotros si efectivamente queremos ser inclusivos, equitativos, ofrecer educación de calidad para todos, tenemos que brindar dentro de la universidad oportunidades de aprendizaje de lenguas extranjeras, por ejemplo, entre otros aspectos necesarios para que las personas tengan acceso a las oportunidades que la internacionalización brinda.

En el día de ayer hubo un encuentro del programa PILA, un programa de internacionalización que, en términos de su implementación más fuerte, tuvo la oportunidad de empezar a romper sesgos elitistas en las políticas de internacionalización. ¿Por qué? Porque de pronto muchas personas tuvieron experiencias virtuales de internacionalización, ¿no es cierto?

Es ahora que empiezo a conjugar el concepto de internacionalización y el concepto de uso de las tecnologías de la educación. Esto me obliga a invitarlos a pensar que esa universidad que nos convoca, que, a partir de la Reforma Universitaria de 1918, se estableció como una institución autónoma, que tenía que cumplir básicamente las funciones académicas, de investigación y de extensión. Hoy, en este siglo XXI, a partir de los cambios provocados por la globalización, tenemos que pensar en la internacionalización como otra función sustantiva, una función, si se quiere, transversal a las otras tres, pero también al gobierno y la gestión de las instituciones.

Vuelvo a la necesidad de pensarnos como parte de una sociedad con enormes contradicciones, entonces uno se pregunta: ¿Por qué la universidad en el siglo XXI tiene que garantizar el desarrollo de las funciones académicas, de investigación, de extensión y la internacionalización?

Desde mi perspectiva la respuesta es muy sencilla. Tenemos que entender que esas funciones que realizamos son esenciales para poder garantizar que la educación siga siendo un derecho humano, un bien público y una responsabilidad de los Estados en todos los niveles. Dicho esto, me parece que tenemos que razonar que hay un espacio propicio para promover desde nuestras instituciones acciones que vayan de la mano con políticas que incorporen e implementen la Agenda 2030 y su ODS 4 que hagan tanto de la internacionalización, como de la educación en entornos virtuales un marco y un instrumento para que eso sea una realidad.

Claramente las tecnologías potencian lo internacional, potencian el intercambio, el vínculo, la relación y claramente también la cooperación. En estas lógicas de generar encuentro, me parece interesante rescatar que la educación, la extensión, la investigación, son procesos. Y por lo tanto la internacionalización también debe ser conceptualizado como tal. Esto lo resalto, porque muchas veces, lamentablemente, asistimos a instancias dónde la internacionalización es un *show* y para pocos.

El evento empieza y termina ahí. La universidad tiene procesos más largos, etapas, plazos, ir avanzando, evaluando, monitoreando, verificando, promoviendo correcciones necesarias. Por eso debemos interpelar a los modelos de internacionalización elitistas y excluyentes

desde formas y prácticas educativas que pueden permitir amplitud de acceso como proponen muchos formatos de educación a distancia.

Me parece importante que entendamos que la internacionalización que sirve es una internacionalización que tiene la capacidad de integrar funciones para mostrar a las instituciones de manera coherente, y, por otro lado, también, es una internacionalización que tiene la capacidad de salirse de sus formatos de mero intercambio. Esto lo digo porque muchas de nuestras oficinas de internacionales hacen foco en el intercambio. Esa perspectiva es muy chata, es mínima, es reducir una potencialidad enorme a lo estrictamente personal. Aclaro que no digo que los estudiantes o algunos docentes puedan hacer intercambios, pero una buena internacionalización es la capacidad de salirse del formato de intercambio a pasar a integración, de trabajo conjunto, que vaya más allá de la mera experiencia personal y de la lógica de apropiación individual para pensar a las relaciones como procesos temporales más extensión, que trasciendan vínculos personales y que impactan en colectivos.

Esto nos obliga a pensar al ODS 4, como una especie de rezo laico que tiene la ONU en materia educativa, no distingue los distintos niveles en el ambiente universitario y por lo tanto nos viene a proponer cambios para que la internacionalización también sea inclusiva y de calidad, en ese sentido, las tecnologías abren enormes oportunidades tanto para garantizarlas.

Cuando digo deben ser aplicadas al ámbito universitario, también digo que, si el ODS 4 no distingue niveles educativos, no distingue formatos. Es la educación presencial, la educación híbrida, la educación en entornos virtuales, la educación mediada, como quieran denominarla, con un profesor holograma, con el uso de inteligencia artificial, con el uso de robótica, cualquier formato educativo tiene que ser pensando en equidad, educación a lo largo de la vida, desde una perspectiva universal.

Por eso, claramente, esto exige que esta confluencia entre los procesos de internacionalización y de apropiación de las tecnologías, tenemos que ser conscientes de que estos momentos hay una suerte de revancha de lo presencial, y también de deshacer lo aprendido durante la pandemia y dejar de lado el uso de las tecnologías,

para volver a hacer lo que hacíamos antes. Inclusive, hasta cometer los mismos errores.

Entonces, me parece que este seminario es muy oportuno, para que las instituciones y sus comunidades sean conscientes del enorme aprendizaje que tuvieron en la pandemia. A través del uso de estas tecnologías, podemos darles una sobrevida a estas tecnologías y las que vendrán, pero también nos pone en evidencia que el uso de la tecnología en la sociedad, en la vida misma y en la educación van mucho más allá del uso del *Zoom* o del *Meet*. Esto lo digo porque hay grandes profesores que creen que Educación a Distancia es solamente el uso de una plataforma de videoconferencias.

Si tenemos esa capacidad poder pensarnos como sistema o equipo, si tenemos la capacidad de darnos cuenta que antes de la pandemia había buena y mala educación en entornos virtuales, pero también había buena y mala educación de manera presencial. Lo que tenemos que garantizar en esta lógica de la post pandemia, de este tiempo que viven hoy las instituciones, especialmente las comunidades educativas, es como, independientemente del formato, garantizamos que el estudiantado y el profesorado puedan tener una buena experiencia a través de los entornos virtuales. Y para esto, el concepto de la cooperación. Estos espacios que cooperan, equipos que generan plataformas, que integran personas de distintas instituciones, de distintas latitudes, generan cooperación para enriquecer estos escenarios.

Esto debe ser un gran desafío para animarnos a pensar colectivamente las reformas curriculares, las reformas pedagógicas y didácticas, los mecanismos de aseguramiento de la calidad que tenemos que tener para el pregrado, para el grado, para el posgrado, para el aprendizaje a lo largo de la vida, tener una educación atravesada por la Agenda 2030 de desarrollo sostenible y, por lo tanto, por su ODS 4.

Para terminar, muchísimas gracias, nuevamente, por la invitación a RUEDA. Felicitaciones a la Universidad Nacional de Mar del Plata, prácticamente es mi casa en estos últimos años. me despido invitándoles a pensar que la educación a distancia o mediada, sea una herramienta potente para que sea accesible nuestra educación universitaria. Muchas gracias.

Mecanismo de Evaluación de la Calidad de carreras de grado y programas de postgrado en la Modalidad a Distancia de Paraguay

Carla Decoud

Universidad Nacional de las Artes

Muchísimas gracias a todos. Este 9º Seminario Internacional de Educación a Distancia Rueda, que se realizará en la Universidad Nacional de la Plata. Agradecer este espacio y bueno, lo que quisiera compartir con los colegas, es un aspecto súper importante, que hace, para ir cerrando un poco a lo que lo que fue la gran presentación de Emmanuel y luego de Pablo, sobre un lado lo que fue la innovación, y ahora podemos abordarlo lo que sería luego lo que fue la internacionalización, y ahora un poco, lo que es mecanismo de evaluación de la calidad de carreras de grado y posgrado. Contar que, en mi país, en este sentido, ha tenido la gran oportunidad que, con la pandemia, han trabajado estos mecanismos de evaluación de la calidad a través de la convocatoria a universidades públicas y privadas, en la cual nos pusimos de acuerdo todas, para la realización de este mecanismo de evaluación de la calidad de grado y posgrado. Tenemos que destacar también, lo que es la educación superior en el Paraguay, en lo que hace la modalidad de educación a distancia, se inicia en el año 2004 con las primeras carreras dentro del campo de la educación, de lo que fue la parte empresarial y en el área de Derecho.

Entonces, si bien inició en una universidad privada, luego se extendió en el año 2009, a las universidades más públicas, como la Universidad Nacional Asunción, en carreras de grado y programas de posgrado en diversas áreas. No quisiera dejar de lado, también,

un elemento muy importante porque se tomó en cuenta toda la experiencia en el mecanismo de evaluación de la calidad que se tenía en las carreras para grado y posgrado de lo que era la modalidad presencial, que iniciaron allá por los años 2003, como un mecanismo experimental, entre 2003 y 2006 y luego en el 2009, que se crea el mecanismo nacional para la evaluación de la calidad y entre el 2013 y el 2019, se hacen ajustes a este mecanismo, para que finalmente, ya ahora muy bien complementado lo que es lo presencial, tenemos ya los nuevos mecanismos de evaluación de la calidad en el 2020, a partir de agosto del 2020, por resolución del Consejo Directivo de la ANEAES, qué es la agencia nacional evaluación de la calidad, entonces, tanto para carreras de grado como para programas de posgrado en la modalidad a distancia. Esto se conformó como lo decía, como un comité, en dónde participaron universidades públicas y privadas.

Hasta entonces, hasta el 2020, el Consejo Nacional de Educación Superior que es el que habilita todas las carreras, tanto la modalidad presencial como la modalidad a distancia, y que fue justamente, a partir de la Resolución 63, el Consejo Nacional de Educación Superior que también se reglamenta esta modalidad. Entonces un elemento clave fue esta reglamentación. Podemos notar que hasta el 2020 teníamos cuarenta y cuatro carreras de grado, principalmente enfocadas al área empresarial. Y en el caso del posgrado apenas teníamos doce. Ahora les puedo decir que esto se va a criticar. ¿Por qué? Porque post pandemia, también las universidades están trabajando en nuevos programas para ofertar en la modalidad tanto en grado como en posgrado. Nosotros, como facultad politécnica de la universidad nacional, nos estamos enfocando más bien, a ofertar carreras de posgrado. Y otras, en cambio, están trabajando más en carreras de grado. Esto, entonces va a variar mucho a la política institucional. ¿Qué se tuvo en cuenta para este mecanismo? Para este mecanismo, por un lado, se tomó en cuenta un concepto de calidad, principalmente más pragmático, de RIACES, dónde se considera que la calidad es de una institución o de un programa.

Importante también destacar, que nosotros más bien tenemos evaluación desde el punto de vista de programas. Programas, vamos

a decir, vinculados a carreras de grado específicos, de áreas específicas como ingeniería, en el área educación, en el área empresarial, en el campo de las ciencias sociales, y se enfoca a las carreras de una institución. Entonces, viene desde ese punto de vista, también se tiene en cuenta ese concepto. Y lo que varió mucho entre el mecanismo de lo que fue la presencialidad y lo que es el mecanismo de Educación a Distancia, es principalmente, en ese modelo, en esa metodología, ajustada a lo que es la modalidad. Tenemos todos los contenidos, los materiales, las plataformas, la infraestructura, todo lo que hace la institución, la pedagogía, ese modelo pedagógico que va. Entonces todos estos aspectos se tuvieron en cuenta para enfocarnos en la matriz de calidad. En lo que hace al modelo de acreditación de programas de pregrado a distancia, se tuvo también en cuenta otros mecanismos, otros instrumentos ya elaborados, a nivel internacional, entre ellos, lo que hizo CALED en el 2010 y también el Consorcio de On line Consorcio y con CALED en el 2015 para programas de pregrado. Entonces, se tuvo en cuenta todos estos elementos, los cuales nosotros, como parte de ese equipo, vamos a decir, consultor, de lo que en la época se formó, para luego finalizar en dimensiones. Estas también un poco varían en lo que hace a las dimensiones de grado y posgrado. Es importante destacar que en lo que hace al grado y posgrado varían un poco las dimensiones, debido a que se están enfocando en los posgrados a más de investigación, ya sea de tipo académico, investigativo o profesional. En cambio, en el grado tenemos ya, una formación que implica también un trabajo final, pero que no implica la investigación por sí solas, sino se trabaja también, la extensión. Y en lo que hace a los posgrados, en cuanto a la responsabilidad social y la vinculación. Entonces, estas dimensiones también fueron un poco variadas desde lo que hace. Lo que tenemos en común en lo que hace a la gestión en lo que es el posgrado y gobernanza en grado, implica un poco todo el campo que tiene que ver con lo que hace el programa, su habilitación en el CONES, su habilitación por el Consejo, por el Consejo de la propia Universidad, a tener todos los elementos que hacen a la creación de la universidad o de la facultad. Entonces, todo eso entra en lo que hace a la dimensión de la gestión o de la gobernanza. En cuanto al proyecto académico, yo creo que siempre es el punto, vamos a decir,

crucial, importante en dónde está toda la gestión de cómo se lleva adelante ese programa, en lo que es la eficiencia al ingreso al programa, y lo que hace a la formación que se le brinda en esa modalidad a todos los recursos, desde el punto de vista pedagógico, del proceso de enseñanza aprendizaje que puedan tener.

Y todo esto entra dentro de lo que sería ese proyecto académico, independientemente de ese perfil de ingreso, de ese perfil de salida. Nosotros estamos trabajando fuertemente hacia las competencias. También decirles que hace poquito se aprobó el tema de créditos académicos en los programas. Entonces implica una manera también, de pensar, ¿verdad? En responder a lo que las características que deben tener nuestros programas. En cuanto a las personas, un punto, un elemento clave, no solamente el equipo docente especializado en el área, sino que también, todo un equipo que sustenta y apoya a la modalidad. Ahí tenemos toda un área de soporte tecnológico, un área de educación a distancia, de desarrolladores de contenidos, de asesores pedagógicos, de tutores virtuales. Y cómo ese modelo pedagógico, también, se va a cumplimentando con las distintas funciones que se van cumpliendo. En cuanto a los recursos, estamos ahí, vamos a decir, más enfocados a lo que son los recursos propios fuera del programa, desde el punto de vista de lo que es la infraestructura, la parte tecnológica, ese soporte de plataformas que tenemos no importa, yo siempre leo la plataforma que nos permita estar 24/7, llegar al estudiante, porque es mi medio principal de interacciones y de intercambio. También otro de los elementos claros y claves también, es la eficiencia en cuanto al impacto y resultados que vamos teniendo en cuanto a referencia a los programas y proyectos. Un poco en lo que hace a posgrados, a la responsabilidad, a la vinculación que tenemos con el ámbito social. Entonces, también, claramente, tenemos dos documentos. Esos documentos incluso ustedes los pueden descargar de la página la LINEAES como mecanismo de evaluación de la calidad de programas de pregrado, de programas de posgrado o de las carreras de grado. Entonces eso se cuenta totalmente a modo de exposición. En cuanto al flujograma de cómo se están llevando a cabo el mecanismo de evaluación, les comento que las primeras convocatorias fueron este año, que veo en el 2022, con lo que las instituciones se encuentran en un proceso

de autoevaluación. Y se convocaron a todas las carreras de grado y posgrado de las distintas áreas de conocimiento. Entonces, es muy importante destacar que hay varias instituciones que se encuentran en este proceso de autoevaluación y entregan ahora, efectivamente, a finales de noviembre, conforme este flujograma, el segundo punto que es el de autoevaluación, ya lo entregan, se convoca, como siempre hay una convocatoria, entre treinta y cien días. Varían un poco, también, para poder presentarse y bueno, luego se pasa por el proceso de autoevaluación. Se presenta la autoevaluación que lo harían ahora a finales de noviembre. En cuanto a la evaluación externa, pasarían por esa evaluación externa, ya a partir del año 2023, del primer trimestre, y finalmente la visita, parece se realizaría en abril. Así que, ahí tendríamos las primeras carreras acreditadas o no acreditadas, conforme a los criterios e indicadores, ya para junio / julio del 2023. Es también un paso muy importante que está dando la agencia al mirar un poco, también, la calidad que hace a los programas impartidos. En cuanto a la escala valorativa, tanto en grado como en posgrado, es la escala de cumplir, cumplir totalmente, cumplir parcialmente o no cumple,

Entonces son tres indicadores que se llevan adelante para la revisión de cada uno de los criterios. Y finalmente también, se puede asegurar que se tengan todos los criterios, se suman en una sumatoria, se llega a un promedio. Ahí siempre una escala. Una escala de tener lo que es pleno, cuando alcanzamos el 5, satisfactorio, cuando alcanzamos el 4, suficiente, cuando es la nota 3, escaso en la 2 y no cumple la 1. Esto siempre va acompañado de una tabla, también cualitativa, que es lo que cualitativamente no reunimos o nos falta para mejorar para tener una visión en ese aspecto. Y una vez que tenemos las calificaciones, como que estamos acreditados por 6 años, nuestro promedio es de 4,5 a 5. Cuando tenemos entre 3,5 y 4,4, acreditamos por cuatro años y luego en un promedio de 2,5 a 3,4 se postergan. Entonces implica también, hacer un plan de mejoras para la implementación de la carrera. Y finalmente, tenemos el promedio de no acreditación, entonces tenemos que volver a pasar, así que también, hacer un plan de mejoras. Por más que tengamos la nota 5, siempre implica un plan de mejoras para la institución.

Siempre implica un proceso de revisión interna, entonces de mejoras en lo que estamos llevando adelante. Llevar adelante y destacar algunos puntos que tienen que ver con las distintas dimensiones, por supuesto, en todo lo que hace a ese modelo de gestión de la educación a distancia que implica una serie de aspectos a partir de la documentación, es que tiene que ver con todo lo que hace a la filosofía institucional, un poco la planificación, a cómo se va dando la gestión de procesos, los manuales de funciones, por ejemplo, en dónde está claramente, un manual de funciones, una estructura organizacional acorde a la modalidad, cómo se llevan adelante los distintos mecanismos de evaluación. Eso también es muy importante, ver las reglamentaciones referidas a la modalidad, a la apertura a la modalidad de la institución. Son todas evidencias de que estamos hablando un poco de lo que hace a la gestión. En lo que hace a la dimensión académica, se tiene en cuenta muy claramente, el ingreso de los estudiantes a la institución, tanto de estudiantes como de docentes. Cómo nosotros llegamos a hacer esa selección de docentes que están realmente capacitados para la modalidad, porque si no lo están, deben capacitarse para poder ser parte de ese plantel docente. ¿Cómo vamos a gestionar los contenidos? Los contenidos desde el punto de vista del respeto a los derechos de autor, cómo vamos a hacer ese proceso de indexar. Todo tiene que estar evidenciado, también, en estos mecanismos y en estos procesos. Muchos de ellos, cuando estamos trabajando con contenidos, estamos trabajando con un software especial anti plagio. Bueno, todo esto también forma parte de estos indicadores de eficiencia del programa. En cuanto a lo que hace a la comunicación, cómo se hace la comunicación, cómo se hace este proceso de enseñanza aprendizaje, si los docentes dicen estrategias activas acordes a la modalidad. Si la evaluación se da en las distintas etapas, si hay un mecanismo, vamos a decir, un reglamento vinculado a lo que es la parte académica, la parte evaluativa. Son todas evidencias de cómo vamos trabajando. Y por supuesto, más que evidencia, es también el aula. Cómo la va llevando el profesor, si tiene una guía didáctica, cómo lleva adelante la orientación de la tutoría, esos canales de comunicación. Y en lo que hace a la infraestructura tecnológica, sabemos que no puede apagarse, que no puede cortarse en ningún momento. Tenemos que

tener también, un plan de contingencia, si hay un plan de mantenimiento, de actualización y también si hay un plan de contingencia en esos casos. Que es nuestro romeo principal de aprendizaje y cómo están también desde el punto de vista físico y desde el punto de vista lógico. Uno de los elementos que también debemos tener en cuenta, vuelvo a mostrarles un poco, como en cada ámbito están mucho más definidos y desde lo que hace a todo lo que es evaluar el crisol docente, cómo respondemos desde el programa a las necesidades del medio, necesidades sociales, justificación de esa demanda laboral del programa. Todo esto también, tenemos que tener evidencia de haber trabajado, ya sea con empleadores, con nuestra comunidad, para saber realmente si este programa responde.

Entonces, de repente, este es un aspecto que hace también al seguimiento de los egresados, ese seguimiento esa vinculación con los egresados, con los empleadores, con él se van dando cada uno de todos estos aspectos, que también deben ser evidencia a través de una encuesta, de los resultados de esa encuesta. Eso implica, por supuesto, no solamente tener los documentos, sino también las evidencias que hacen a todos estos procesos. Me gustaría también enfocarme un poco en lo que hace al proceso de enseñanza aprendizaje. Cómo ingresamos al alumno, cómo se hace ese proceso de admisión, si es realmente acorde a los que son los requerimientos de la carrera, si tienen un instructivo referido a cómo usar la plataforma, a la malla curricular, cómo hace el plan de desarrollo de su carrera a lo largo de los cuatro o cinco años de la carrera, entonces, cómo van a ser sus prácticas profesionales. Entonces, son una serie de elementos que tenemos que ir evidenciando en nuestros programas. Un poco la dimensión tecnológica también está muy vinculada a lo que es la infraestructura, a lo que es la plataforma, la calidad que tiene que tener la plataforma, cuáles son las herramientas que tenemos para comunicarnos, diversas opciones, cómo hacemos el servicio de actualización, de mantenimiento, cómo las usamos como medio de aprendizaje. Si tenemos también actualizado cómo se presentan, a todo esto, esta interfaz de las plataformas, y finalmente si tenemos una instalación si es propia de la institución o también puede ser en la nube, dónde tenemos un contrato con otra institución, la que nos provee esos servicios. Entonces, todo esto también

debe ser evidenciado a través de un convenio, de un contrato, demostrando por qué los tenemos de esa manera, porque estamos tomando una decisión política institucional.

Bueno, en cuanto a los materiales didácticos, por supuesto, la importancia de diversificar los materiales, diversificar los softwares, también para poder tener diversidad de formatos, de texto, de video. No solamente materiales de tipo texto, sino tener la posibilidad de diferentes formas de llegar al estudiante, que también se van evidenciando en todos estos procesos. Y ya, desde el punto de vista administrativo, es fundamental esa visión también, para la sostenibilidad del programa. Entonces, no solamente de eso, sino un plan de desarrollo de la carrera, y eso nos piden que esté dentro de lo que sería cada uno de estos programas ya sea de grado o posgrado. Demostrar cómo se hacen estos avances o actualizaciones de nuestras mallas curriculares a través de cupones, a través de consultas ya sea a docentes y estudiantes o egresados. Entonces todos son, vamos a decir, grandes desafíos que tenemos a nivel institucional, porque muchas veces lo hacemos, pero lo que no hacemos es evidenciar y cuando llegan los pares evaluadores, cuando llegan estos momentos que tenemos que acreditar, no tenemos las evidencias. Entonces, de antemano también, llevar a cabo una sistematización, dónde todas las acciones desde el punto de vista de la gestión, desde el punto de vista de la docencia, de lo que vamos llevando a cabo. Entonces, ello es lo que yo quería compartirles, todo lo que hace a la estructura organizacional, al manual de funciones, al manual de procedimientos, todo vinculado también, a lo que es la realidad y la filosofía institucional. Eso es lo que yo quería compartirles; espero no haberme excedido demasiado. Muchas gracias, quedo atenta a sus dudas, a sus comentarios, a lo que es ya un gran camino realizado, en torno a este mecanismo y a la espera de las primeras resoluciones de la aprobación de la calidad en los programas.

El campo de la Tecnología educativa desde la RedTE.Ar

Guadalupe Álvarez

Walter Campi

Silvina Casablanco

Mariana Landau

María Mercedes Martín

Lourdes Morán

Marcela Tagua
Red TE.Ar

Presentación

Es un placer para nosotros estar aquí compartiendo el encuentro de Rueda, “la otra red”. Una red que invita a otra red. Y aquí estamos con la mano extendida entre las redes. Por un lado, agradecer el espacio a la Universidad Nacional de Mar del Plata por la hospitalidad, que posibilita encontrarnos todos y todas, después de tanto tiempo, de vernos mediáticamente. Bueno en realidad, nosotros/as estamos presencialmente cuatro integrantes, pero representamos a mucha más gente. Alguna nos acompaña desde estas butacas y otras están en el escenario extendido que nos posibilita la videoconferencia.

La Red TE.Ar es una red de universidades públicas y privadas de Argentina, somos un espacio abierto, plural, de diálogo entre equipos

y cátedras de Tecnología educativa, y abordamos temáticas que tienen que ver tanto con la investigación, como la extensión y la docencia.

Esta Red comenzó por el año 2009/2010, en diferentes ciudades donde se fueron encontrando estos equipos. Pero indudablemente, la experiencia de la pandemia nos convocó fuertemente desde el lugar de la responsabilidad, del conocimiento, la experiencia que podíamos aportar. Sin planificación previa empezamos a diseñar y nos fuimos encontrando, casi siempre los jueves por la mañana, durante el 2020 y fuertemente en el 2021.

Lo que venimos a compartir hoy, tiene que ver con esto, con ese compromiso asumido, con la responsabilidad en los tiempos alterados por las diferentes etapas de la pandemia, que nos convocó a pensar, a reflexionar, pero también a actuar. Entonces vamos a comentar algunas de las acciones que llevamos adelante.

También en el impulso de la pandemia abrimos diferentes espacios, en las redes sociales, tenemos presencia como RedTE.Ar en *Facebook*, *Instagram* y *Twitter*.

Las dimensiones que atraviesan a nuestra tarea tienen que ver con la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento a través de publicaciones, el diálogo con actores del campo académico a nivel internacional y también con estudiantes mediante el *Hackathon*.

Imaginar futuro en la enseñanza de la Tecnología educativa

Mariana Landau (UBA)

Buenos días a todos y a todas. Es un gusto estar acá, compartiendo con ustedes algunas de las cuestiones que estuvimos conversando y discutiendo en forma conjunta en el marco de la Red TE.Ar sobre la enseñanza.

Una de las cuestiones que estuvimos pensando en conjunto con Gisela Schwartzman de FLACSO, es cómo imaginar el futuro de la enseñanza en el campo de la Tecnología educativa. Este es uno de los desafíos de la Red TE.Ar, porque una red académica además de crear

sinergias entre los y las participantes, tiene que, de algún modo mostrar propuestas posibles, vislumbrar problemas y alternativas en estos escenarios inéditos, como dice el lema de este encuentro de RUEDA.

Para pensar juntos y juntas los desafíos de la enseñanza en el campo de la Tecnología educativa, nos propusimos un ejercicio de desentrenamiento. En educación estamos acostumbrados y acostumbradas a pensar en las personas, en los grupos, en los sujetos, a veces también aparecen las instituciones, y muchas veces la política.

En el campo de la Tecnología educativa específicamente, muchas veces también, tienen un lugar destacado las tecnologías, sobre todo las digitales. La enseñanza tiene que ver también con otras cuestiones como las actividades, los espacios, los tiempos y también con los objetos.

Según Byung Chul Han, en su libro *No cosas*, estamos atravesando un tiempo de transformación de las cosas en flujos de información. Entonces, utilizamos los objetos para tomar distancia de la cotidianidad y poder pensar las prácticas presentes y futuras.

El ejercicio era muy sencillo: pensar qué objetos les gustaría, deberían estar presentes en las prácticas de enseñanza de la Tecnología educativa, en los próximos cinco años.

A partir de esta propuesta, y de lo que surgió de la actividad, propongo dos lecturas posibles. La primera lectura, los objetos son propios del mundo moderno que se nos están desvaneciendo entre las manos. ¿Qué hacen las propuestas educativas? Dicen algunos: mirar para atrás, conservar lo que se está yendo, por ejemplo, los objetos, las aulas y los sistemas educativos. Más aún, como pueden ver en pantalla, varios de los objetos seleccionados fueron fibrones, lápices, que están asociados al pizarrón, a la clase magisterial, al formato expositivo.

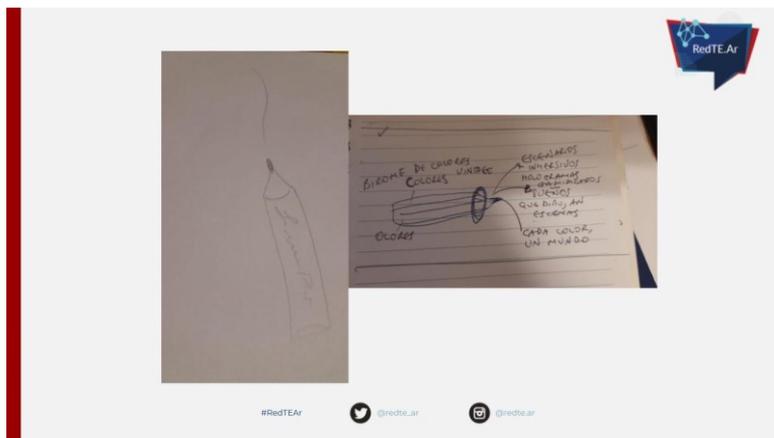


FIGURA 1. Ejercicio sobre las prácticas de enseñanza de la Tecnología educativa

Esa mirada, ¿qué diría? Estamos pensando en una educación con la identidad retrospectiva, mirando hacia el atrás, con objetos del pasado, que intentamos conservar. Un discurso que circula en muchos lugares, es que los sistemas educativos no están adaptados a los escenarios presentes y que por lo tanto hay que reformularlos. Esa es una mirada.

La segunda mirada que voy a plantear es desde la cual diseñamos la propuesta del ejercicio. Viene de un libro bastante viejo, del año 1994, es decir del siglo pasado, sigo en el pasado, que se llama “Didáctica del museo”. En la página 30, la autora Ángela García Blanco, que ustedes la deben conocer, enuncia una propuesta que llama “40 maneras de mirar un objeto, la lata de Coca-Cola” La actividad tiene cuarenta pasos como su nombre lo indica. Y comienza: huélelo, gústalo, pálpalo, hace ruido, cuáles son sus dimensiones, y así sigue y sigue. La autora explicita que esta actividad está basada en un trabajo anterior del año 1984, de los museos de Canadá. Hay una cita y una referencia explícita a una propuesta anterior.

La diferencia entre la actividad de este libro y la propuesta que desarrollamos en el primer encuentro de Red TE.Ar es que en el caso de la Red TE.Ar no había una referencia explícita a una cita del

libro. Se hace referencia a un texto anterior, pero sin ese anclaje. Este tipo de textualidad es el propio de las redes. Recortamos, transformamos, nos apropiamos de otros textos, de otras imágenes que no sabemos su origen, desconocemos su autoría. Además, muchas veces creemos en estos textos híbridos, virales, que circulan a gran velocidad y son transformados por nosotros y por otros. Entonces, la intención de la actividad era recuperar las formas contemporáneas de producción textual para traerlas y problematizarlas.

Más aún: con respecto a los fibrones, en el grupo de trabajo, escuché la siguiente explicación: “elijo el fibrón, porque lo uso mucho, me permite retomar las voces de los estudiantes y graficar en el pizarrón. Me encanta este ejercicio, me encanta el diálogo y el debate con mis estudiantes”. Así un objeto puede asumir diferentes sentidos en función de la intencionalidad y de las acciones que configuran los distintos sujetos que participan de la experiencia educativa.

Además, como pueden ver en pantalla, hay unos objetos muy sofisticados, muy creativos, que dan cuenta de las nuevas necesidades de la enseñanza en el campo de la Tecnología educativa. Distintos objetos, propuestas y miradas sobre las prácticas de enseñanza y sobre la Tecnología educativa.

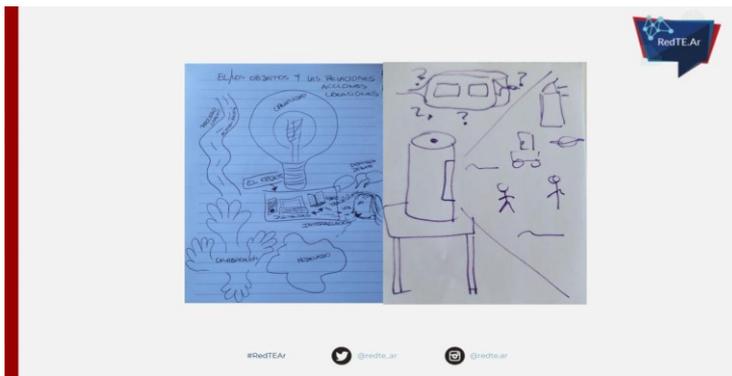


FIGURA 2. Objetos, propuestas y miradas sobre las prácticas de enseñanza y sobre la Tecnología educativa

Quizá algunos, algunos y algunas se pregunten: ¿cuál es el sentido verdadero de esta propuesta? ¿Es la número uno? ¿La número dos? ¿Cuál es la interpretación correcta? ¿Todas? ¿Ninguna? ¿Quizás alguna de ellas? Quizás otra. Porque como ya mostraron los estudios del lenguaje hace varias décadas, el sentido de un texto se completa en su lectura. En ese nuevo texto que el lector o lectora construye en su mente a medida que asignan sentido a las palabras. En el marco de las prácticas de enseñanza, a partir del diseño, emerge el aprendizaje.

Para que emerjan nuevos aprendizajes, estamos organizando la semana de la Tecnología educativa, que se va a llevar a cabo en mayo de 2023, en concordancia con el día del Profesor o Profesora Universitaria. En esta semana vamos a compartir diseños y aprendizajes, a partir de propuestas elaboradas por los equipos de Tecnología educativa de todo el país que participan de la Red TE.Ar. En síntesis, en el marco del primer encuentro de Red Te.Ar, hicimos un ejercicio para imaginar el futuro, que es una forma de comprender el presente y poder proyectar futuros posibles. Y el futuro inmediato es en mayo de 2023, con la convocatoria a todos y todas a participar de la semana de la Tecnología educativa. La invitación está abierta. Muchas gracias.

Construir conocimiento a través de la investigación en la Red TE.Ar

Walter Campi (UNQ) y Lourdes Morán (UADER-CONICET)

Buenos días a todos y a todas. Vamos a presentar la investigación en la Red TEAr, en términos generales contarles y recordarles que la Tecnología educativa tiene todavía que demostrar fuerza, legitimidad, y de algún modo correr por los bordes. Es un campo disciplinar con entidad propia, no es la tecnología, pero tampoco es la educación. Al menos, no solamente. Y esto nos pone en la particular situación, ventajosa, de poder trabajar mucho en el campo de la investigación, pero partiendo desde las prácticas. Es algo que valoramos mucho, que nos da la posibilidad de poder disfrutar de lo que hacemos y de poder hacerlo con la rigurosidad que requiere. A su vez también resaltar que,

al ser una red conformada por equipos de cátedras y equipos de investigación de distintos lugares del país, podemos trabajar de manera articulada, creando sinergia entre lo que podemos hacer de manera local al interior de cada una de nuestras instituciones, de cada una de nuestras cátedras, de cada uno de nuestros equipos de investigación, y simultáneamente poner en diálogo esto, con el trabajo que están haciendo en paralelo, otras colegas en otros marcos institucionales, diferentes, con sus miradas particulares.

Resulta interesante estar participando de forma remota y compartir junto a tantos colegas tan queridos. Hace unos días, venimos pensando qué armar y qué presentar de todo lo que hacemos en la Red en torno a la investigación. Hay muchos equipos entre quienes conformamos la red. Somos investigadoras e investigadores docentes, que formamos parte de otros equipos de trabajo. Se articulan en la Red las investigaciones individuales con las problemáticas, los hechos, los objetos, que son del interés de cada investigador/a y los intereses de grupos. Y muchos de estos equipos tienen contactos, vínculos y trabajos grupales con otros grupos de investigación de la región o de otras partes del mundo.

La posibilidad de la Red nos da un encuentro, un entorno, donde podemos vincularnos, problematizar, preguntarnos algunas cuestiones acerca de la investigación. Y la Red nos permite plantear por dónde debería ir o cuál es la voz que nosotros queremos dar, en torno a la investigación.

En la presentación colocamos algunas ideas que le dan forma a la investigación desde la Red, que no es lo mismo que hacer investigación desde otras partes. Cuando uno trabaja desde la Red comparte visiones, debate perspectivas teóricas, intercambia cuestiones acerca del contexto, define el objeto de estudio que se quiere abordar en la investigación que queremos realizar. Colocamos algunas ideas que nos dan forma como Red, y desde las cuales abordamos la investigación.

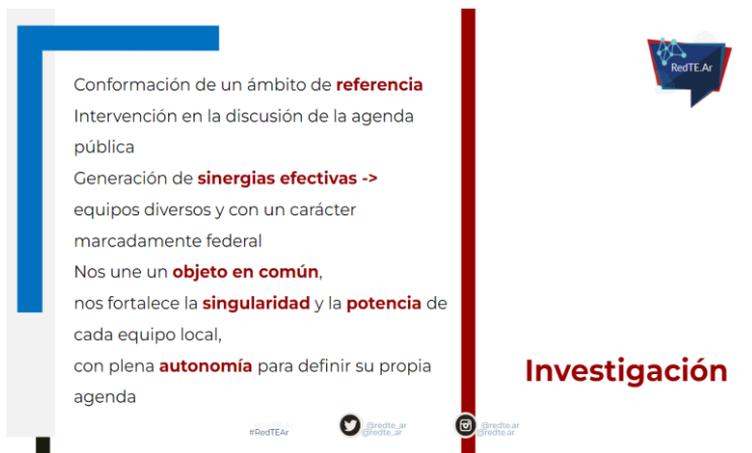


FIGURA 3. Investigación desde la Red

Tenemos como ámbito de referencia el campo de la Tecnología educativa y nuestra intención, el propósito, es más allá de generar conocimiento y acompañar las transformaciones, problematizar la práctica y las prácticas de la enseñanza contemporáneas en el nivel superior.

También nos preguntamos acerca de cómo atraviesan el campo de la Tecnología educativa las dimensiones institucionales y políticas. La intención también, es situarnos en cuáles son los desafíos pendientes o cuáles son las cuestiones que aún no están siendo abordadas y que, como Red, merecen empezar a ser estudiadas. Otro propósito muy importante, es generar sugerencias y aportes al mejoramiento de la política pública.

Tenemos una sinergia particular al formar parte de diferentes equipos. Tenemos un carácter marcadamente federal. Hay muchas instituciones del país que seguramente se van a ir agregando e invitamos a sumarse a otras instituciones que todavía no formen parte de la Red de cátedras de Tecnología educativa.

Este espacio nos permite también, acercarnos a miradas particulares de los sitios en dónde están insertas las instituciones y pensar los objetos, con el anclaje particular de las comunidades. Nos une un objeto en común: el campo de la Tecnología educativa desde diferentes perspectivas. Hay grupos de investigación que abordan temáticas vinculadas con lo social, otros trabajan desde la política,

la pedagogía o la didáctica. Pero a todos nos une un objeto en común, que es el campo de la Tecnología educativa. Y pensar algún abordaje, alguna situación, algún objeto que quisiéramos estudiar desde este campo. También nos enriquecemos con los abordajes diferentes desde lo metodológico. Ya sea desde sus fuerzas o sus potencias particulares, metodologías cualitativas y análisis cuantitativos se integran en estos espacios de pensar la investigación en forma conjunta.

Cada equipo además de participar o de aportar en una idea de una investigación conjunta, conserva su autonomía en definir su propia agenda de investigación al interior de su grupo. La doble dimensión de seguir los grupos en sus instituciones, con sus relaciones locales, regionales y globales, también coincide con esta mirada más general en definir un objeto desde la Red.

En este marco, desde hace tiempo, venimos trabajando en la idea de generar un proyecto de investigación que reúna a todos los equipos. Y hace muy poco salió la convocatoria proyectos PICTO REDES, en la que presentamos una propuesta desde la Red. Rosa Cicala fue quien movilizó la presentación como representante de la Universidad de Luján. Los diferentes equipos que estamos en la Red TE.Ar. van a formar parte como nodos. Se integran así en un mismo proyecto once nodos con Departamentos, Facultades y Centros de investigación que conforman la Red provenientes de: Universidad Nacional de Luján (UNLu), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Hurlingham (UNaHur), Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), Universidad Nacional del Sur (UNS), Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional del Litoral (UNL), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Universidad Nacional de Salta (UNSa) y Universidad Nacional del Comahue (UNComa).

El proyecto quedó titulado “Reconfiguraciones emergentes de las prácticas de enseñanza universitaria atravesadas por la tecnología; estudio multidimensional en siete regiones de Argentina”³. Las regiones están compuestas por varias instituciones y el interés está específicamente, en mirar estas reconfiguraciones emergentes. Luego de este escenario, que nos atravesó, que nos dio forma y que nos hizo replantear y pensar muchas de las situaciones de la enseñanza, tenemos nuevos escenarios. Como Red creemos abordar estas prácticas, estas reconfiguraciones una vez atravesada lo más difícil de la pandemia.

Con la vuelta a la presencialidad nos interesa analizar las formas y configuraciones que asume la enseñanza. Y desde una mirada amplia tratar de comprender cómo incide la política, lo institucional, las diferentes miradas de los actores acerca de la didáctica en estas reconfiguraciones.

Creemos que tanto el abordaje de la enseñanza, como la investigación y la extensión son tres focos que están muy articulados en la Red y que queremos desde allí situarnos y hacer nuestra propia voz para mostrar a otros cómo estamos pensando estos escenarios. Muchas gracias.

Construir conocimiento y comunicar la producción de la Red TE.Ar a través de publicaciones

Guadalupe Alvarez (UNGS-CONICET)

Hola a todas y a todos, un placer estar aquí para compartir algunos aspectos vinculados al tema publicaciones de la Red. Y ustedes se preguntarán: ¿por qué publicaciones? Pensamos que es fundamental darle un lugar en esta presentación a ese interrogante. Creemos que las publicaciones representan instrumentos fundamentales en relación con las otras actividades que realizamos como enseñanza, investigación, proyecciones internacionales. Se trata de instrumentos que

³ El proyecto presentado fue seleccionado en el mes de junio del 2023 y en el mes de septiembre del 2023 comenzarán las acciones de investigación.

nos permiten establecer diálogos entre los miembros de la red, delimitar e, incluso, construir conocimiento al interior del grupo y, además, comunicar y difundir lo que vamos creando. Las publicaciones son necesarias para establecer contacto, relaciones entre la Red y otras comunidades. Con la comunidad educativa, con el colectivo de docentes, con los responsables de la gestión, con la comunidad científica y, por qué no, con quienes están haciendo política.

Por los motivos anteriores, en la Red buscamos producir dos grandes líneas de publicaciones, que, desde ya, se interrelacionan.



FIGURA 4. Tipos de publicaciones de la Red

Por un lado, publicaciones que nos sirven para la difusión: la difusión de conceptualizaciones, de posicionamientos, de experiencias educativas, de actividades que realizamos. Y, por otra parte, comunicaciones de investigación, de estudios que realizamos los miembros, de manera separada o, como decía Lourdes, de manera conjunta. A continuación, tanto en relación con la difusión de ideas, de experiencias, como con la comunicación científica, detallo: lo que realizamos hasta el momento en términos de publicaciones, lo que estamos realizando y lo que pensamos realizar.

Con respecto a la difusión, le damos mucha importancia a las redes sociales, que invitamos por supuesto a que se sumen, que nos sigan, tanto en Twitter como en Instagram. Hay algunos miembros de la Red que están a cargo y siguiendo esta actividad de difusión

con mucho compromiso. Hemos realizado distintas publicaciones en estas redes sociales y particularmente queremos invitarlos a leer el documento en el cual sentamos un posicionamiento acerca de las problemáticas educativas, que emergieron durante la pandemia y que de alguna manera interpelan el campo de la Tecnología educativa. Además, en el marco de la difusión, el 29 y 30 de septiembre de 2022, realizamos una jornada híbrida en la Universidad Nacional de Quilmes y, desde la misma Universidad, nos propusieron elaborar un libro sobre los aspectos fundamentales de esas jornadas. En este momento nos encontramos elaborando este libro y a futuro, por supuesto, daremos énfasis a publicaciones en redes sociales y algunas otras que nos permitan difundir, perspectivas acerca de la enseñanza, conceptualizaciones, posicionamientos.

En cuanto a la comunicación científica como en el caso de la difusión, hemos realizado publicaciones, tenemos otras en marcha y proyectamos algunas a futuro. Inicialmente los invitamos a leer un monográfico, que elaboramos miembros de la Red sobre las experiencias educativas en pandemia y que se publicó en 2022 en la revista *Virtualidad, Educación y Ciencia*, de la Universidad Nacional de Córdoba. Los artículos de este monográfico interpelan acerca de continuidades y rupturas, en cuanto proceso de enseñanza y aprendizaje, tiempos y espacios, los saberes y otros aspectos. Invitamos por supuesto, a que puedan visitar la revista, que tiene muchísimos aportes, y, en particular, a que lean el dossier sobre educación tecnología y pandemia. Por otra parte, les contamos que actualmente nos encontramos elaborando un monográfico para la revista *Educación, Lenguaje y Sociedad*,⁴ de la Universidad Nacional de la Pampa. En este dossier el tema fundamental es “Escenarios institucionales en la pandemia”, por lo cual en los artículos abordamos distintos aspectos, desde cuestiones vinculadas a las perspectivas de los sindicatos, a dimensiones de la gestión, a cambios en los diseños curriculares, a transformaciones respecto de la formación de docentes en los profesorados. Finalmente, les adelantamos que estamos planificando un monográfico para Rumbos Tecnológicos, que es una

⁴ <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/issue/view/511>

revista de la Universidad Tecnológica Nacional, de la Facultad Regional Avellaneda. Aún no definimos la temática, pero la idea es ir acompañando con estos monográficos temas que interpelan o que van ocupando el trabajo de los miembros de Red.

A modo de cierre de esta sección, reitero la invitación a que nos lean en tanto es la manera de compartir con ustedes las actividades que vamos realizando de manera colectiva. Muchas gracias.

Proyecciones de la Tecnología educativa: diálogos con especialistas

Silvina Casablanca (UNLm-FLACSO) y María Mercedes Martín (UNLP)

A partir del encuentro que tuvimos el 29 y 30 de septiembre en la Universidad Nacional de Quilmes, en la Red nos planteamos que era interesante generar preguntas, y poder escuchar otras voces, voces expertas, referentes internacionales. Para ello contactamos con algunos especialistas, referentes del campo de la Tecnología educativa. En este espacio que queremos compartir en este encuentro, que se llama “Proyección Internacional de la Tecnología educativa”. Esto se conforma de una serie de entrevistas que realizamos, formulando interrogantes como un ejercicio valioso para la época, y que creo que ha recorrido también, el encuentro del día de ayer con las nuevas preguntas, generar interrogantes sobre estos escenarios inéditos, y formas de problematizar la educación con tecnologías. En ese sentido, pensamos cómo generar esos interrogantes, buscamos a cuatro especialistas del campo de la Tecnología educativa, y ellos y ellas aportaron algunas reflexiones, y aportes para compartir. Estos aportes, que nosotros hoy vamos a compartir aquí, son solamente algún testimonio que fue también compartido en redes sociales, y que pueden ustedes también escuchar, ya no solo leernos, como decía Guadalupe, sino también escucharnos. Tenemos un canal, el canal de *YouTube* de la Red TE.Ar, donde van a encontrar todas las entrevistas completas a estos especialistas. Parecía fácil, pero no era tan fácil generar preguntas, ¿no? Bueno acá, por ejemplo, el campo de la Tecnología educativa, atraviesa uno de los mo-

mentos más intensos de esta época. Entonces, cómo podían reconfigurar, o qué señales nos podían dar de esas configuraciones emergentes, y sobre todo desafíos. También contarles a estos especialistas, que intentamos ser rigurosos y rigurosos con las preguntas, para que las respuestas fueran, digamos de alguna forma, indicadores de estos interrogantes en sus voces. En la Argentina, le contamos que estábamos conformando la Red de Tecnología educativa y si nos podían contar algún aporte valioso de redes en sus países, o espacios, u otras redes. Porque las redes ya van más allá de los países, que nos puedan compartir. también el contexto de transformaciones en el campo de la tecnología, y qué líneas de investigación nos podían compartir en ese sentido, cuáles eran las nuevas problemáticas, interrogantes que estaban surgiendo, y dejarnos un mensaje, ¿no?, un mensaje a todos y todas los que trabajamos en el campo de la Tecnología educativa. En primer lugar, nuestro colega Nelson Pretto,⁵ de la Universidad Federal de Bahía en Brasil, aborda temáticas que tienen que ver con la comunicación y con la educación, y en ese sentido, en una entrevista que insisto, compartimos en el canal de YouTube de manera completa, nos aportó algunos datos, que tienen que ver con, cuestiones de, primero, resaltar la necesidad del encuentro, de volver a encontrarse. Él sostiene la propuesta de las redes, hace mucho que trabaja la temática, pero indicaba que, por favor, aunque sea en una red de Tecnología educativa, *no dejen de lado volver a encontrarse presencialmente*, porque las Universidades Públicas tienen que volver a tener espacios de encuentro, volver a ser habitadas. Como muchos ya saben, Nelson trabaja la temática de la cultura *hacker* de los docentes, en ese sentido, la perspectiva tiene que ver con compartir materiales de código abierto, y cuenta con un equipo de investigación que trabaja al respecto. Un tema que nos parece interesante también, es que él nos contó, sobre que hemos perdido como ciudadanía, digamos, el espacio Internet. Que otros, otras, sobre todo las empresas que se han apropiado de este espacio, y que tenemos que volver a recuperarlo, ¿no?, y el concepto que nos deja Nelson Pretto es el de la soberanía digital. Recuperarlo como un espacio, y una de las investigaciones que está trabajando en este

⁵ Entrevista disponible en <https://youtu.be/LAowz4RgG3o>

momento, vincula lo que significa el monopolio de las empresas en lo educativo, que fue de alguna manera vivido como una oportunidad en la pandemia, Nelson, con su estilo muy crítico y provocativo nos dejó estos interrogantes para seguir escuchándolo y pensando.

Entrevistamos también a María Elena Chan,⁶ una investigadora de la Universidad de Guadalajara, en México. Si tuviéramos que sintetizar algunas de las cuestiones que ella dijo, se vinculan con la Tecnología educativa como un campo con todo por construir articulando esta idea con la de modelos pedagógicos. María Elena expresa que es importante buscar un equilibrio después del desequilibrio tecnológico que produjo la pandemia, donde al parecer todo se vinculaba con poder conectarnos de manera sincrónica, tratando de recuperar lo que habíamos perdido, vinculado con compartir espacios, aunque fuera un espacio virtual. María Elena nos dice que, para poder seguir, para poder pensar, hay que buscar ese equilibrio y respetar todo lo que se ha venido trabajando previamente, como modelos de educación a distancia que, en este escenario, fueron un poco puestos en jaque. Ella sostiene que ésta es una discusión que no se hizo y, que más allá del criterio o de la decisión que podemos tomar sobre ese momento histórico acerca de si fue o no educación a distancia, hay un largo recorrido que ya tenemos de conocimientos sobre enseñanza mediada con tecnologías que hemos generado y que tienen que volver a ponerse en valor y, en práctica. También se refirió a las potencialidades y a las complejidades que tiene investigar en Red. Todos acordamos con las redes y la horizontalidad, pero cuando hay que ponerlo en práctica, sobre todo en los modelos académicos que a veces son más verticalistas, la horizontalidad es un ejercicio que hay que hacer todo el tiempo. Reconoce como tendencias a futuro, centrarse más en las investigaciones sobre aprendizaje que en los dispositivos, en la idea del aprendizaje digital, como un concepto que reúne y articula lo tecnológico con lo pedagógico. Pensar en ambientes y no tanto en las herramientas ya que el ambiente es un concepto complejo que es más que una propuesta pedagógica o que una herramienta tecnológica ya que implica vinculaciones, intercambios, materiales. Destaca la idea de las analíticas de

⁶ Entrevista disponible en https://youtu.be/4YReTD_QYTI

aprendizaje como un tema que emerge y, que cada vez está más en la línea de investigación, también el abordaje de lo híbrido y, algo que ella destaca que aparece como una problemática a partir de la pandemia, que es la gestión de la educación a distancia, los aspectos administrativos, el acompañamiento administrativo o de gestión que se vinculan con las problemáticas que aparecen al virtualizar la enseñanza en instituciones universitarias. Nos invita a pensar este escenario como una ventana de oportunidad, de manera inter, pensar con otros y con otras. Y, para terminar, nos acerca a un tema en el que está trabajando especialmente y, al que denomina un campo urgente de investigación: la transformación de las profesiones en el marco de la cultura digital, pensando que, si nuestra enseñanza forma profesionales que empiezan su desarrollo laboral en la cultura digital, tenemos que conocer más sobre este tema, por lo que lo considera un campo urgente de investigación.

Otro de los especialistas que entrevistamos y que nos permite agregar una capa más a lo que estos aportes valiosos nos dejan, fue el doctor Julio Cabero Almenara⁷ de la Universidad de Sevilla. Él, de manera sintética, y creo que queda expuesto en la diapositiva que estamos compartiendo, cuáles fueron los principales aportes que nos quería hacer a la Red TE.ar, y que compartimos en este encuentro. Tiene que ver con que la pandemia puso de manifiesto, la necesidad de que las tecnologías educativas tengan una estructura organizativa, adecuada en los entornos de formación universitaria. Creo que es otro tema que también está recorriendo estos diálogos que estamos teniendo, que es la cuestión organizativa en las instituciones de los espacios de formación como comentaba recién Mercedes, que nos traía María Elena, dos ambientes de formación. También otro aporte, que también creo que son conceptos para seguir desentramando y problematizando, es considerar la digitalización de las universidades, pero que también transforman la cultura académica, la cultura que se hace también con otro tema que estuvo vigente, que es, por ejemplo, el de la ciudadanía, ¿no?, esto forma parte de nuestra cultura Universitaria, los espacios de participación, estudiantiles de centro de estudiantes, las asambleas. Bueno, tiene que

⁷ Entrevista disponible en <https://youtu.be/OBNYyDH5Pag>

formar parte de un concepto mayor, además de la docencia, de la investigación, la extensión, es la cultura, la cultura de formar y de investigar y de estudiar en la universidad. Por otra parte, habla de pedagogías, una suerte de pedagogías emergentes, como consecuencia de las tecnologías emergentes que deben ser consideradas en la investigación, ¿no?, como preguntas acerca de cuáles son las nuevas pedagogías, creo que las nuevas tecnologías hablan por sí mismas, quizás lo que tenemos que interrogar o preguntar, tiene que ver con cómo se transforman las pedagogías en función de estos aportes.

Por último, entrevistamos a Juana Sancho Gil,⁸ de la Universidad de Barcelona, Juana, nos dio una entrevista muy interesante que podríamos sintetizar en algunas de sus frases: “la pedagogía primero”, “dependemos de un enchufe”. Qué interesante pensar en esa situación de dependencia para mirar un poco más allá, de qué cosas suceden con la inclusión de las tecnologías, no solo en las propuestas pedagógicas, sino en la vida también. Refiere que es muy importante saber hacia dónde no quiero ir, para considerar las tecnologías para pensar y no para aplicar. Con respecto a las redes, hace mucho hincapié en la horizontalidad, ya que las redes requieren nodos que funcionen y personas que dinamicen.

Propone investigar qué ideas pedagógicas hay detrás de las redes, qué pasa con los algoritmos, ver detrás del foco, es decir, mirar un poco más allá de aquello que se nos presenta en primer plano; descubrir los sentidos de quienes crean las tecnologías, y de quienes las utilizan. Nos resulta interesante pensar esta manera de investigar sobre tecnologías viniendo de una pedagoga que dice “la pedagogía primero”. También, y para terminar, ella hace alusión en su entrevista a un párrafo de *Alicia en el País de las Maravillas*. Dice: Alicia le pregunta al gato, “podría decirme, por favor, ¿qué camino he de tomar para salir de aquí? Depende mucho del punto a donde quieras ir, le contestó el gato, me da casi igual dijo ella, entonces no importa que camino sigas, dijo el gato”. Las tres preguntas que nos deja en este caso Juana, son: saber qué queremos, saber qué no queremos,

⁸ Entrevista disponible en <https://youtu.be/CyVCxD5I0nA>

y qué caminos queremos descubrir. A veces estamos tan concentrados en pensar por dónde tenemos que ir, que perdemos ese foco de saber hacia dónde vamos.

***Hackathon* virtual: una experiencia de trabajo colaborativo**

Marcela Tagua (FFyL-UNCuyo)

Buenos días, en mi caso comparto el trabajo realizado desde la Red con estudiantes de Tecnología educativa de las universidades del país, haré referencia a una actividad inédita que complementa las acciones de docencia, investigación, extensión, propias de la Red y que consistió en un *Hackathon* virtual. Esta experiencia recupera o buscaba recuperar los saberes y las competencias digitales de los estudiantes, desarrolladas durante la pandemia.

¿Qué es un *Hackathon*? La palabra *Hackathon* es una combinación de las palabras “*hack*” y “*marathon*” donde “*hack*” significa solución experimental y creativa de problemas con un enfoque lúdico y “*marathon*” refiere a la duración del evento. Justamente, pretendíamos crear un espacio de trabajo colaborativo entre estudiantes de Tecnología educativa con el propósito de generar un prototipo tecnológico innovador que diera solución a un problema seleccionado por los propios estudiantes, desde una competencia desarrollada en tiempo real.

Fue así como con las profesoras Carina Lion de la Universidad de Buenos Aires, Silvia Martinelli de la Universidad Nacional de Luján, Gabriela Sabulsky de la Universidad de Córdoba, Analía Schpeter de la Universidad Nacional de La Pampa, y en mi caso desde la Universidad Nacional de Cuyo, organizamos esta actividad. La idea era ver de qué manera, desde una sana competencia, los y las estudiantes podrían darle una solución tecnológica a un problema relevante de interés social.

En una primera instancia, en la Universidad de Luján implementamos una encuesta para indagar cuáles serían los temas emergentes que les interesaba trabajar desde un *Hackathon* a los y las estudiantes.

De este modo, surgieron como ejes las temáticas de “ambiente”, “desigualdad” y la “enseñanza y aprendizaje postpandemia”.

A partir de ello, y como fase previa al *Hackathon*, durante quince días se apuntó a un trabajo colaborativo desde la plataforma de comunicación *Discord*. Se generaron canales para las diferentes temáticas bajo la guía y acompañamiento de las docentes. De esta manera, se fue generando el diálogo y la interacción entre estudiantes a partir de diversos disparadores, como una forma de introducir y reflexionar acerca de las problemáticas.

El desarrollo del *Hackathon* fue el segundo día de la Jornada de la Red TE.Ar con una hora de duración. En tiempo sumamente récord, cuarenta y tres estudiantes participaron de la competencia, se conformaron equipos en distintas salas de videoconferencia. Cada grupo tenía que imaginar, en función de su eje temático, posibles soluciones al problema, a través del diseño de una app. Para ello, disponían de una plantilla para elaborar el prototipo donde deberían proponer cómo sería esa aplicación, para qué la utilizarían, cuáles serían sus destinatarios, qué debería contener cada una de las pantallas, el inicio, los botones, los recursos a utilizar.

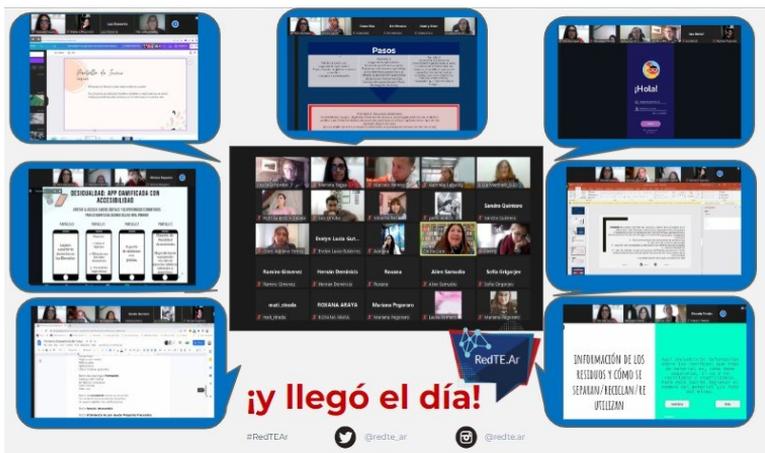


FIGURA 5. Presentación de las *apps* durante el *Hackaton*

Observamos la presentación de las diferentes propuestas de aplicaciones (*apps*): una de ambiente, denominada “cada cosa en su lugar” destinada a la gestión de residuos, otra sobre la temática de desigualdad, de tipo gamificada, que apuntó a conocer saberes digitales y oportunidades en el nivel primario. Otra relacionada con saberes compartidos para incursionar en distintas experiencias, recursos, para docentes de distintos niveles. Una aplicación de matemática e historia, con distintos tableros y una para buscar información sobre pasantías laborales.

Finalmente, luego de las exposiciones de los equipos, el jurado, constituido por referentes de la Red, decidió premiar a todos los y las participantes. El premio consistió en un libro, en formato digital o impreso, los cuales fueron donados por la Universidad de Hurlingham, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de la Plata y Universidad Nacional de Quilmes.

En esta experiencia colaborativa advertimos cómo los y las estudiantes se conocieron, intercambiaron vivencias, se impulsó el trabajo colaborativo entre pares de distintas universidades como una forma de fortalecer la presencia de la Red y donde apuntamos al logro de construcciones cognitivas en función de los propios intereses de estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Carroll, L. (2018). *Alicia en el País de las Maravillas*. Edimat.
- Dossier Red.TE.Ar. (2023). *Educación, lenguaje y sociedad*, 21(21). <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/issue/view/511>
- García Blanco, Á. (1988). *Didáctica del museo: el descubrimiento de los objetos*. Ediciones de la Torre.
- Han, B-Ch. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Penguin-Taurus.
- Monográfico Red.TE.Ar (2022). *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13(25). <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n25>
- PICTO REDES 3 01-PICTO-2022-1200036. *Las reconfiguraciones emergentes de las prácticas de enseñanza universitaria atravesadas por las tecnologías Estudio multidimensional en siete regiones de Argentina. Ciencias Sociales. Educación superior, trabajo y sociedad.*

<http://www.agencia.mincyt.gob.ar/upload/PICTO%20REDES%20ADJUDICADOS-junio23.pdf>

RedTEAr en Instagram <https://www.instagram.com/redte.ar/>

RedTEAr en Twitter https://twitter.com/redte_ar

RedTEAr; Entrevista a Juana Sancho Gil; disponible en <https://youtu.be/CyVCxD5I0nA>

RedTEAr; Entrevista a Julio Cabero Almenara; disponible en <https://youtu.be/OBNYyDH5Pag>

RedTEAr; Entrevista a María Elena Chan; disponible en https://youtu.be/4YReTD_QYTI

RedTEAr; Entrevista a Nelson Pretto; disponible en <https://youtu.be/LAowz4RgG3o>

Reflexiones sobre la universidad que no vimos venir

Mariana Maggio

Universidad de Buenos Aires

Agradezco la invitación de RUEDA y celebro con emoción la realización de este nuevo Seminario Internacional. La invitación a expresar lo que “estoy pensando” es todo un desafío y necesito aclarar que está en gran parte reflejado en mi último libro, “Híbrida. Enseñar en la Universidad que no vimos venir” publicado recientemente por Tilde Editora. Tuve oportunidad de presentarlo en varias de las universidades que participan en el Seminario lo cual agradezco profundamente. Eso me da la posibilidad de pensar lateralmente los planteos que allí realizo y proponerles una suerte de ejercicio que se basa en las experiencias de este año 2022 tan interesante, con un retorno a la presencialidad plena posible de la post pandemia. Un presente que tiene bastante de libre albedrío a la hora de abordar las prácticas de la enseñanza universitarias, más allá de los esfuerzos que realizan desde las políticas y las instituciones para tratar de reorganizar, definir y categorizar las cosas que empezaron a emerger después del despliegue de virtualidad en el transcurso de la pandemia. Mucho de lo que aquí diré recoge mis recorridos por los pasillos de las instituciones universitarias y las conversaciones con actores múltiples. Están pasando cosas que no llegan a estar documentadas y menos aún escritas y eso vuelve nuestras posibilidades de ejercitar en voz alta todavía más interesantes.

Mi ejercicio contempla ciertas definiciones no tanto conceptuales del tipo “a qué le llamamos cómo” sino políticas. La primera está re-

ferida a que necesitamos avanzar en el plano de las políticas universitarias para poder abordar el rediseño de las prácticas de la enseñanza del nivel. Con esto me refiero a tomar una posición que inscriba y sostenga las prácticas contemporáneas y que esto luego se juegue en el plano de cada una de nuestras instituciones con sus propios sabores y marcas. La segunda definición tiene que ver con un principio rector de inclusión encarnado en el derecho al egreso. Estamos en deuda con el derecho al egreso de nuestros estudiantes y considero que es hora de que lo pongamos en la agenda. La tercera definición tiene que ver con cierta experimentalidad controlada, aprovechando las alteraciones que se están dando, en parte invisibles. Se trata de empujar ciertas exploraciones que impliquen, desde el punto de vista de los encuadres normativos, tensiones mínimas y prácticas viables. Considero que no estamos en condiciones de esperar que toda la normativa se replantee y se reinvente, pero sí podemos jugar con las actuales y tensionarlas en favor de una definición política en la que prevalezca el principio de inclusión y el derecho al egreso.

A partir de las mencionadas definiciones políticas empiezo un ejercicio de diseño que alienta más a tirarse a la piletta en términos de invención (Maggio, 2018) y menos a seguir insistiendo con las demarcaciones. El punto de partida es este: todas las nuestras materias universitarias deberían tener un despliegue completo en la virtualidad y estar listas para dictarse en línea. Se preguntarán si es eso lo que estoy pensando. ¿Realmente todas? El ejercicio puede incluir ciertas excepciones: universidades de creación reciente que necesitan configurar su identidad local tejida en relación con la comunidad; disciplinas o ámbitos que involucran conocimientos específicos vinculados con las interacciones con objetos o con sujetos que se dan en el ámbito de lo material⁹; tramos iniciales y finales de las carreras que requieren formas particulares de socialización en beneficio del estudiantado plasmadas en formas efectivas de apoyo presencial, entre otras.

⁹ Me niego, por una serie de cuestiones epistemológicas y didácticas a llamarle a esto “la práctica” como se hace habitualmente. Por eso construí esa caracterización con ayuda de mi querida colega Patricia Sarlé.

Salvadas las mencionadas u otras excepciones, insisto: todas las materias deberían tener su despliegue en la virtualidad. Para ello se cuenta con una importante base de conocimiento acumulado en el país por la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA), los equipos de Educación a Distancia de las universidades hoy a cargo de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED), la Red de Cátedras y equipos de Investigación en Tecnología Educativa RedTEAr) y las asesorías pedagógicas, entre otras organizaciones e instancias. Creo que hay que poner toda esa fuerza a colaborar con la construcción de un horizonte en el que todas las expresiones de nuestras propuestas en el mundo físico alcancen el mundo virtual. Ahora bien, no se trata de hacerlo con la impronta que teníamos antes de la pandemia. No estoy pensando que este despliegue tenga que ocurrir exclusivamente en los campus virtuales para llenarlos de PDF y foros, de explicaciones y pseudo actividades. Nos tenemos que jugar y decidir qué tendencias culturales ponemos en juego y qué experimentalidad traemos a esa escena. ¿Cómo exploramos tecnologías emergentes? Hoy sin duda la inteligencia artificial generativa pero mañana podrían ser otras. ¿Cómo hacemos que nuestras propuestas queden listas en línea en un plazo de uno, dos, tres años o en el que podamos acordar? Me imagino que las materias diseñadas de ese modo podrían ser cursadas de manera individual, grupal o colectiva y propongo que se apoyen en dos movimientos.

El primer movimiento consiste en hacer del acompañamiento a la cursada su bandera. Se trata de concebir una virtualidad amorosa donde el apoyo esté basado en la oferta, estando a disposición para que nuestros estudiantes cuenten con nosotros, incluso de manera presencial. Esto supone un ejercicio de mucho cuidado en términos de diseño. Por ejemplo, las materias tienen 96 horas de cursada, deben tener una carga equivalente a las 96 horas de cursada y no una carga excesiva vinculado a un menosprecio del trabajo en la virtualidad. Del mismo modo, los procesos evaluativos en estas materias no deben ser excesivamente complejos ni estar hechos para expulsar, como tantas veces sucede.

El segundo movimiento tiene que ver con construir una presencialidad articulada estructurada a partir de propuestas fuertes en el

motor físico de la realidad (Baricco, 2019) orientadas por horizontes de transformación (Maggio, 2021). Pueden ser proyectos que aborden problemas sociales, situaciones complejas en la comunidad o políticas públicas, entre tantas otras cuestiones que podrían ser objeto de análisis, intervención e invención en la experiencia universitaria. Imagino que esa presencialidad tiene que ser colectiva, polifónica y performática. Las miradas y voces de actores diversos pueden ser parte de la validación de aquellas cuestiones que se vayan construyendo y externalizando. Considero que todo ese encuentro creativo constructivo que ocurre en la presencialidad puede ser bastante libre, co-diseñado con el estudiantado en términos de qué problemas se eligen. En este caso el apoyo podría ser, ya no por oferta, sino por demanda. Una suerte de “los voy a acompañar cada vez que lo necesiten”. Esta presencialidad articulada se podría jugar en definiciones anuales. Por ejemplo, todas las materias de primer año tienen una presencialidad articulada que convoca las diferentes disciplinas y gira en torno de la investigación. Entonces los estudiantes a lo largo de su carrera pueden hacer una formación en investigación que acompaña la virtualidad de las materias que están haciendo. Otra alternativa podría ser proponer grandes intervenciones anuales encarando problemáticas con un carácter profesional en la que se encuentran los estudiantes que cursen en diferentes años de una o varias carreras. Estas son solos dos posibilidades entre una gama enorme cuyo diseño podría abrir un juego didáctico enorme e insuflar en el nivel el aire que pareciéramos estar necesitando.

Esta presencialidad articulada puede derivar en ciertas formas de grupalidad semejantes o no a las que se adopten en la virtualidad. Por ejemplo, un mismo grupo de diez personas pueden realizar la misma trayectoria con una serie de experiencias únicas y relevantes que los ubiquen como sujetos críticos y creadores estableciendo una profunda conexión con lo local. Son autores de una transformación inscrita en el territorio. Esta es además una posición frente a la mercantilización que es un riesgo de la transnacionalización. Nos paramos con un corpus contundente, que se inscribe en nuestra visión de la sociedad, en nuestros marcos y perspectivas contrahegemónicas y en formas que creamos como universidades para abordar los problemas con sensibilidad.

Este ejercicio me lleva a hacerme y hacerles una serie de preguntas. Si este ejercicio pudiera ser llevado a cabo en nuestras instituciones, ¿qué cargas tendrían lo virtual y lo presencial? La respuesta sencilla es 50% y 50% correspondiente a los sistemas de educación a distancia. Ahora si fuera el 30% y 70% que atribuimos a las carreras presenciales, la respuesta podría no ser tan sencilla. ¿Cuál sería el 30% y cuál sería el 70%? ¿Es mejor que el 30% fuera para la virtualidad amorosa o para la presencialidad articulada? ¿O tiene más sentido hacerlo al revés? Tal vez haya llegado el momento de tensionar las normativas, lo cual está ocurriendo de hecho y sin ideas pedagógicas fuertes que funcionen a la manera de encuadres. Con respecto a esto, el ejercicio podría sostenerse levantando los sistemas de correlatividades en favor de la inclusión. El estudiantado puede elegir a partir de necesidades e intereses personales, proyectos, configuraciones grupales y cualquier otro camino de cursada que sea mucho menos expulsivos que los que tenemos ahora.

Este ejercicio para compartir con ustedes está orientado por el hecho de que lo que pienso -respondiendo a la consigna que me plantea el seminario- es que no podemos perfeccionar el modelo expulsivo de las universidades, agregándole más tecnología, más virtualidad, más educación a distancia o más inteligencia artificial. Acá quiero citar a mi maestra y la de muchos Edith Litwin, en una cita que no sale de un libro, pero sale de la memoria de muchos de los que somos sus discípulos. Edith tenía una frase implacable cuando quería dar *feedback* frente a ciertas situaciones. Nos decía: “No se le puede hacer la manicura al muerto”. Con esto nos quería decir que había cosas que había que cambiar profundamente. Mi posición es que no podemos seguir trabajando en definiciones, porcentajes, revisiones del horario, regímenes de asistencia y flexibilizaciones varias, con todo el esfuerzo y tiempo que supone, para perfeccionar un modelo que es expulsivo y que no está garantizando el derecho al egreso de nuestros estudiantes universitarios.

Necesitamos pensar en una universidad que desde sus propuestas en la que haya un tiempo espacio para que construya conocimiento original y se formen sujetos críticos y transformadores del mundo y que ello configure en cada propuesta una perspectiva de inclusión.

Emilce Carmona

–Totalmente de acuerdo, que todas las materias tendrían que estar listas para dictarse en línea.

Mariana Maggio

–Gracias Emilce, aprovecho para subrayar esto. Tienen que estar listas, del mismo modo que lo tiene que estar lista como también una presencialidad que sea valiosa y significativa, que tenga sentido. Una presencialidad en la que la gente no esté tan aquietada y en un punto casi dormida, como cuando estábamos en la mala virtualidad o en la virtualidad apresurada de las videollamadas.

EC

–¿Cómo favorecer la inclusión educativa, según tu visión, en las universidades?

MM

–Considero que tenemos que generar propuestas donde nuestros estudiantes sean abrazados, tengan muchas posibilidades distintas - alternativas- de cursado, sientan que pertenecen a colectivos y donde no dejemos que se vayan. Este lado de la presencialidad articulada es la que puede sostener, por ejemplo, el trayecto en el primer, segundo y tercer año con grandes apuestas. No lo llegué a decir a mencionar en el ejercicio, pero también creo que habría que pensar en otros momentos: iniciáticos, celebraciones, eventos culturales y charlas con especialistas, entre otros, concebidos para ellos específicamente, más allá de los habituales de la vida universitaria. Una enorme vida política y cultural que lleve a que nuestros estudiantes deseen estar adentro.

Tenemos que recuperar el deseo de ser parte de los horizontes que en la universidad se construyen, que tienen que ver de manera fundamental con el conocimiento. Si todo el tiempo estamos pensando cómo nosotros repetimos lo que ya está construido antes de que el acto pedagógico ocurra y cómo logramos que los estudiantes también lo hagan entonces no estamos jugando el juego de este tiempo. Los futurólogos dicen que en las próximas tres décadas se va a duplicar la construcción del conocimiento construido en toda la historia de la humanidad. La pregunta que me hago es: ¿nosotros, como universitarios latinoamericanos, qué lugar tenemos en esa construcción? Este es el tipo de preguntas que orientan mi pensamiento y que busco abordar desde nuestras propuestas de cátedra. Sugiero que dejemos de perder tiempo en debates que no nos están llevando a ganar demasiado y empezar a construir prácticas que sean totalmente contundentes, apasionantes, atractivas y diversas para que la gente encuentre su camino y se quede como parte de un colectivo que encuentra y que entiende el sentido de lo que está haciendo.

EC

–Si pudieras contar un poquito más, de cómo estás pensando la virtualidad amorosa.

MM

–Lo planteo en términos de mi materia “Educación y tecnologías” que, a la luz del ejercicio que propuse tendría un despliegue completo en la virtualidad. Eso supone una propuesta de construcción de conocimiento que alterne los desafíos teóricos, las intervenciones en la realidad, las lecturas y la producción colectiva. Mientras todo esto sucede debemos tener un lema, una bandera: acá estoy para acompañar. No tiene que ser en un encuentro, presencial o sincrónico sino acá estoy para acompañar todas las veces que haga falta. Además, en su despliegue presencial tiene que ofrecer una articulación con otras materias, un trabajo en relación con las políticas del

Ministerio de Educación, una construcción de apoyo a los institutos de formación docente de una provincia, entre otras posibilidades. Tuve recientemente una conversación muy interesante con Manuel Area Moreira donde decía que tener una propuesta más inclusiva basada en la experiencia de la pandemia supone ofrecer por lo menos dos caminos: uno para quienes quieran cursar de manera individual y otro para quienes la quieran hacer colectiva.

Considero que esto nos lleva a replantear cómo disponer nuestras cargas horarias. Tenemos que analizar y decidir qué tiempo vamos a dedicar a la producción de esos despliegues, qué tiempo vamos a dedicar a la atención cuidada de nuestros estudiantes y qué tiempo vamos a las experiencias presenciales y con esto hay que producir como un reordenamiento de nuestra carga horaria, sin superarla. Puede que eso sea más fácil o difícil dependiendo de las dedicaciones y de las arquitecturas de cátedra si estas existen. Siempre nos podíamos encontrar con nuestros colegas de las otras materias y generar con ellos la presencialidad articulada, incluso construir el equipo que hoy tal vez no tenemos. Son todas hipótesis de trabajo.

Como comentario final creo que tenemos que permitirnos estos ejercicios para no correr el riesgo de quedarnos atezados en las definiciones, las categorizaciones, los límites y, lo que es peor, en modos de hacer que vienen de la pre-pandemia junto con las normativas. Por eso celebro este encuentro. Es necesario instalar este tipo de conversaciones, expresar lo que estamos pensando en comunidad y con mucha apertura para que podamos pegar un salto, como planteo en Híbrida (2022), hacia esa universidad mucho más inclusiva que todos queremos tanto y necesitamos.

EC

—Estamos al tanto de que estos formatos alternativos de enseñanza en el nivel superior se están desarrollando ¿Cómo hacemos para que no dependa de voluntades de algunas cátedras? ¿Cómo divulgamos la virtualidad amorosa y la presencialidad articulada?

MM

–Vuelvo al planteo que hice en el inicio. Primero, tomar definiciones de política institucional que nos permitan empezar a hacer estas exploraciones. Tenemos una larga historia de educación a distancia en la Argentina. La mejor prueba es RUEDA y el lugar que ocupa hoy en el CIN. También una historia en materia de tecnología educativa cuyo ejemplo es RedTEAr. Tenemos los SIED, las asesorías pedagógicas, los centros de innovación y toda la fuerza que hay en las universidades para empezar a construir definiciones de política que sostengan otras prácticas de la enseñanza. Segundo, abrazar la inclusión como principio rector. Tercero llevar adelante propuestas de experimentalidad controlada, documentadas y analizadas para actualizar los marcos pedagógico-didácticos con los que contamos. Finalmente quiero reconocer que la fuerza puede venir reconocer que estas pueden hacerse sobre la base de tensiones mínimas en el encuadre. Si seguimos esperando, la gente opera sobre la base de lo que puede y de lo que le parece. Entonces es necesario mostrar que tenemos un proyecto político, pedagógico y didáctico que no requiere una revolución, sino que tensiona el encuadre mínimamente.

Estoy muy honrada por este momento reflexivo y por la confianza depositada en la invitación que me hicieron. Que tengan un hermoso cierre de encuentro, Felicidades a todo el enorme equipo de RUEDA que hizo posible este gran evento. ¡Muchas gracias!

Referencias bibliográficas

- Baricco, A. (2021). *Lo que estábamos buscando*. Anagrama.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora.
- Maggio, M. (2021) *Educación en pandemia*. Paidós.
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Panorámica de la EAD en las universidades nacionales. La voz desde todas las regiones

Mariana García

Lucía Ghilardi

Raquel Bressan

Evaristo Carriego

Ignacio Aranciaga

Nancy Ferracuti

Saritha Figueroa

Introducción

En esta mesa redonda, nos propusimos compartir el debate actual en cada uno de los CPRES (Centros Regionales de Planificación de la Educación), como nodo organizador de cada región del país en la RUEDA. Cada CPRES (NOA, NEA, Nuevo Cuyo, Centro, Metropolitano, Bon y Sur) está coordinado por un Ruedista que a su vez integra el Comité Ejecutivo de la Red. En esta mesa participaron un representante por CPRES, que compartió una síntesis de la construcción colectiva de cada grupo en cuatro rondas.

En la primera ronda, se presentó cada representante y se compartió un problema destacado. Luego se expresaron tres preguntas y, para cerrar, dos desafíos.

Ronda de presentaciones y problematización de los CPRES

Mariana García

CPRES Centro

Mi nombre es Gabriela García. Estoy en representación del CPRES Centro, integrado por las universidades Nacional de Río Cuarto, de la que pertenezco, la Universidad Nacional de Villa María, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional del Litoral, la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de Rafaela, UNERD de Entre Ríos, y la Autónoma de Entre Ríos. La idea de leer la pregunta y después comentarla, es tratar de ser fiel un poco a lo construido colectivamente, en la medida de las posibilidades. Sintetizar lo que hemos atravesado en un solo problema es muy difícil, porque lo que nos ha interpelado en este tiempo, son no sé si problemas o problemáticas. Y dentro de esas grandes problemáticas, en este último tiempo, tenemos, esta cuestión de la pérdida de valor del sentido tecno-pedagógico de la educación a distancia, por la sustitución de la videoconferencia, tanto en escenarios de diseños curriculares a distancia, como presenciales. ¿Qué queremos decir en este marco problema? bueno, que está tensión en la que nos vemos permanentemente, desde los espacios de gestión, y también desde los espacios docentes, en la que tras la experiencia de pandemia: ha ganado gran terreno la videoconferencia. Y en algunos casos, parece, o nos pareciera, ha sustituido alguna de las prácticas que se habían ganado, y que estaban consensuadas, respecto de lo que la fortaleza de “distancia”, de lo bueno de “distancia”. Y entonces, eso lo asumimos como una problemática, un desafío, trabajar sobre eso, volver sobre el valor, el sentido de la propuesta tecno-pedagógica, centrada particularmente en una propuesta que enriquezca la formación, que enriquezca, no solo el aprendizaje, sino también la enseñanza.

Lucía Ghilardi

CPRES Nuevo Cuyo

Buenos días, yo soy Lucía Ghilardi desde la Universidad Nacional de San Juan, integramos el CPRES Nuevo Cuyo, junto con la Universidad Nacional de San Luis, la Universidad Nacional de La Rioja, y las universidades de Villa Mercedes y de Chilecito, universidades nacionales de la provincia de San Luis y de La Rioja, la Universidad Nacional de Cuyo, se jubiló quién estaba a cargo del área, y se ha incorporado una persona nueva que todavía no ha trabajado en nuestras reuniones, así que en este diagnóstico no han participado.

Nosotros también encontramos una amplia batería de problemáticas, la mayoría comunes a todos, y bueno, lo que hicimos es, una de ellas, las que nos parece sustantiva plantearla como un problema, las otras las hemos redefinido como desafíos, pero no dejan de ser también problemáticas que nos atraviesan. Particularmente, nos hemos planteado como problema, el gran porcentaje de funcionamiento de carreras presenciales, casi excluyente en nuestras universidades, donde no hay concretamente oferta a distancia, pero que, en la práctica, están sostenidas en su funcionamiento, por instancias alternativas a la presencialidad, que no han sido formalizadas como tal. Algunas sí, contenidas dentro de los campus virtuales, a través de lo que son los espacios propuestos desde el SIED, desde las respectivas áreas que se ocupan del tema. Y otras, en el convencimiento de, en esto de jugar con los porcentajes, cuando es menos del 30 %, no tiene que estar involucrado el SIED. Entonces como que omiten atender a ciertos marcos referenciales, o ciertos requerimientos que tienen que ver, por ahí, con el acompañamiento que desde el área de educación a distancia se intenta hacer. Ese es nuestro problema común.

Raquel Bressan

CPRES NEA

Hola buenas tardes, Mi nombre es Raquel Bressan, soy de la Universidad Nacional del Nordeste, y estoy representando el CPRES NEA. Participan activamente al momento la Universidad Nacional de Misiones, la Universidad Nacional de Formosa, y la Universidad Nacional del Nordeste. Si bien, como mencionaron, también surgieron varias problemáticas, pero bueno, nos enfocamos en una que creemos principal y concisa, la discontinuidad entre la articulación de los miembros del CPRES NEA, por cambios en las gestiones de las universidades.

Evaristo Carriego

CPRES Metropolitano

Mi nombre es Evaristo Carriego, soy de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, y estoy representando al CPRES Metropolitano. El CPRES Metropolitano debe ser uno de los más grandes, con más de veinte universidades nacionales. Nosotros vamos, para ir directamente al problema, es el tema de la normativa, la normativa articula una serie de problemas, y nuestra preocupación es por los límites y las posibilidades de la normativa, tanto la normativa nacional, como la normativa institucional. De alguna manera creemos que no es suficiente hoy para dar cuenta de los cambios que se han producido y se seguirán produciendo en el contexto, y RUEDA y el sistema universitario se debe un proceso para revisarlo. Entendemos que la normativa es un nodo que articula las preguntas y los desafíos. Avanzar en un proceso de reflexión sobre la normativa implica un reconocimiento de las reconfiguraciones que se prevén en torno a la transición postpandemia.

Ignacio Aranciaga

CPRES Sur

Represento a la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. El CPRES Sur está integrado por las Universidades, la Universidad de Chubut; el Instituto Universitario Patagónico de las Artes; la Universidad Nacional de Tierra del Fuego; la Universidad Nacional de la Patagonia Austral; la Universidad Nacional San Juan Bosco; la Universidad Nacional de Río Negro; la Universidad Nacional del Comahue y la Universidad Nacional de la Pampa. Desde el CPRES Sur, destacamos como principales problemas, dos cuestiones. En nuestra Patagonia, la territorialidad es extensa, con determinado tipo de dimensiones: las cuestiones naturales, donde ahí hay desde la Antártida hasta La Pampa para pensar en diferentes disciplinas variadas como Biología Marina en Tierra del Fuego y en Madryn, por ejemplo, o del Golfo de San Jorge y la Cordillera de los Andes y la cuestión del petróleo, los bosques nativos, la fauna autóctona, el cambio climático, entre otras problemáticas del conocimiento. Las cuestiones sociales, educativas, económicas políticas e históricas donde las particularidades patagónicas van desde los pueblos originarios, diversidades productivas, conflictividades sociales, para mencionar solo algunas. La territorialidad tiene un peso específico con su baja densidad poblacional, lo cual significa la cuestión de los recursos, los recursos son también difíciles de conseguir, recursos humanos, financieros, son difíciles de conseguir en nuestras Universidades. A partir también, de determinado tipo de reglamentaciones y legislaciones, que tenemos alrededor de estas características territoriales.

Nancy Ferracuti

CPRES BON

Qué tal, buenas tardes, mi nombre es Nancy Ferracuti, y pertenezco y represento en este momento, al CPRES Bon, por parte de la Universidad Nacional del Sur. Las Universidades que componen el grupo Rueda-CPRES Bon, son La Plata, Mar del Plata, la Universidad Nacional del Centro, la Universidad Nacional de San Antonio de Areco, la Universidad Nacional de Luján, la Universidad Provincial del Sudoeste, la Universidad Nacional del Nordeste, de la provincia de Buenos Aires, y la Universidad Nacional del Sur. Antes de mencionarles uno de los problemas que nosotros detectamos como parte de nuestro CPRES, les comento algunas singularidades. El nuestro es un CPRES que se viene reuniendo periódicamente, desde junio del 2021, y esas reuniones periódicas nos llevaron a conocernos, a querernos un poco más (ya que hoy hablaron del amor). Y esto permitió desarrollar algunas acciones conjuntas, una de las cuales fue la organización colaborativa del Workshop SIED II, con sede en la Universidad Nacional del Sur. Por otra parte, también hemos creado carreras en conjunto, particularmente la Maestría en Ciudades Inteligentes con la Universidad de La Plata, y hemos establecido convenios y acuerdos entre nosotros, para dictado de capacitaciones con formato virtual. A pesar de que nos conocemos, y que nos reunimos periódicamente, entonces, uno de los problemas que detectamos, es, que la información con respecto a las acciones a distancia del CPRES Bonaerense, es escasa, y no está sistematizada, de manera de dar a conocer cuáles son esas acciones, y mejorarlas. Entonces, ese es el problema que detectamos, en atención a la resolución 280 del 2016, que menciona que, los CPRES deben actuar como órganos de coordinación y consulta, del Sistema de Educación Superior, y coordinar actividades, por ejemplo, de investigación científica, transferencia de tecnología, extensión y desarrollo cultural. Bueno, en atención a estos objetivos, tenemos que sistematizar nuestra información, para desarrollar acciones.

Saritha Figueroa

CPRES NOA

Bueno, buenas tardes, mi nombre es Sarita Figueroa y represento al CPRES NOA. El CPRES NOA, está formado por la Universidad Nacional de Catamarca, la Universidad Nacional de Tucumán, la Universidad Nacional de Jujuy, la Universidad de Santiago Del Estero, y la Universidad de Salta. Nosotros compartimos problemáticas comunes a la región NOA, y también nos hemos reunido bastante en este tiempo. La problemática que queremos compartir, tiene que ver con el reconocimiento de los SIED a nivel institucional, como promotor y guía de las carreras a distancia, además de orientador en la elaboración de criterios para la gestión de las propuestas de carreras a distancia. Además, una de las cuestiones en común, es la necesidad de dar un empuje más fuerte a la generación de carreras nuevas a distancia, y también vemos como buena alternativa trabajar en conjunto entre las universidades que conforman el CPRES con las que compartimos muchas características y generar propuestas de carreras comunes a estas universidades.

RONDA DE INTERROGANTES

Verónica Weber

Estamos preparados para plantear ahora las tres preguntas, o sea que tienen un poquito más de tiempo para expandirse, tres minutos igual, y después dejamos para el final los desafíos.

Mariana García (CPRES Centro)

Sintetizando algunas de todas las preguntas que tenemos, y que surgen a diario en las instituciones que transitamos, no solo en el CPRES, la primera refiere a, cómo materializar esas resignificaciones

de lo vivido, para que se enriquezcan las reconfiguraciones de los escenarios universitarios. En realidad, la pregunta estaba asociado al desafío, el orden, pero en realidad responden a cómo hacer para avanzar en esta tensión que tenemos permanentemente, entre el proceso que implica sistematizar, analizar, reflexionar sobre lo vivido y el pensar en cuál es el rol de los SIED. Cómo se entiende la educación a distancia, cuál puede ser su participación, o su aporte en las propuestas presenciales, frente a la otra tensión, cuál es el requerimiento, que se nos solicita a los equipos de gestión, respuestas, normativas, instrumentos. Y entonces la primera pregunta sería: cómo hacer para poder encontrar esos espacios, que nos permitan darnos los tiempos para construir los procesos, capitalizar el aprendizaje, las potencialidades, las debilidades. Las otras dos preguntas, refieren obviamente, a nuestros estudiantes y a nosotros como docentes. Cómo promover la construcción de una nueva identidad, nuevos roles docentes, y como legitimarlos. Necesitamos otras propuestas, necesitamos otros roles docentes, necesitamos que tengan sentido estas propuestas. Todo esto que Mariana Maggio recién comunicaba, y requiere otra tarea docente, no solo otro rol, y entonces, eso también hay que discutirlo, se requiere política, se requiere consenso nuevamente, con los gremios también, pensando en estos nuevos roles, en nuestras tareas, nuevos espacios, nuevas horas. Y en relación a los estudiantes también, vinculado, por supuesto a lo que Mariana nos traía, como propuesta. Qué tipo de experiencias ofrecen, o se podrían ofrecer a los estudiantes, que sean significativas en estos escenarios tan dinámicos y cambiantes. Ella nos hacía una propuesta y eso requiere también, discusión política y mucho consenso institucional, y acompañamiento obviamente en el marco de los CPRES.

Lucía Ghilardi (CPRES Nuevo Cuyo)

Nosotros las preguntas las trabajamos en realidad, es lo mismo planteado desde tres niveles distintos, qué tiene que ver en este nuevo contexto, en primer lugar y no sería necesario reformular los conceptos de lo más conversado desde distintos lugares acá, de presencialidad y de virtualidad. Qué sería, entonces, la educación a distancia. Eso en

un plano macro. En un plano macro también, pero desde las políticas educativas, si no es momento también de reformularlas, y replantear, porque la normativa quedó previa a toda la situación de pandemia, y a todos los eventos que se han sucedido en consecuencia. Y la tercera pregunta, que ya va más al plano de las políticas institucionales, cuáles son los elementos, y qué cosas tenemos que redefinir en nuestros SIED, nuestros ámbitos de implementación de los mismos, como para que podamos ajustarnos. Qué cosas en las políticas institucionales, hay que redefinir, para poder ajustarnos a estos nuevos escenarios. Es el problema hecho pregunta, que reviste distintos niveles de complejidad y que ha devenido como consecuencia de la postpandemia.

Raquel Bressan (CPRES NEA)

Bueno, las preguntas que creemos que invitan a reflexionar, tienen que ver con qué regulaciones comunes requieren las reconfiguraciones institucionales, a partir del surgimiento de los SIED. Qué estrategias desarrollar frente a los escenarios de nuevas presencialidades, y a la realidad de acceso en el NEA, y qué otras alianzas debemos establecer para potenciar la vinculación con otras organizaciones del medio.

Evaristo Carriego (CPRES Metropolitano)

Bueno, una de nuestras preguntas tiene que ver, con cómo establecer una normativa específica, ajustada a la realidad de cada una de nuestras universidades y de la región, que garantice la organización y la autenticidad de las carreras a distancia, o sea ajustar nuestras propuestas de carreras, a las necesidades de la región. Una de las características de nuestra región, es también un territorio amplio, escasos recursos económicos y distancias muy, muy largas, digamos, que impiden por ahí a la población, acceder a educación superior. Entonces ese es uno de nuestros interrogantes. Después, cómo promover propuestas de calidad, que vayan más allá de la innovación tecnológica. También después de lo que hemos vivido todos a raíz del aislamiento por la pandemia, todos los SIED nos hemos visto obligados a salir en apoyo,

para mantener la continuidad pedagógica. Y eso un poco ha desvirtuado lo específico de una modalidad a distancia. Entonces también es un factor común que tenemos en la región, y es otro de los interrogantes que nos hacemos, ir más allá de solamente la incorporación de tecnología o el uso de tecnología en la universidad.

Saritha Figueroa (CPRES NOA)

La otra pregunta es, ¿cuáles serían las incidencias de los procesos de hibridación, en la forma en la que se piensan propuestas de educación a distancia? Está relacionada con el interrogante anterior.

Nancy Ferracuti (CPRES BON)

Siguiendo la línea planteada por la situación descrita, respecto de la problemática de sistematizar, para disponer de la información, entonces las preguntas que nos planteamos, son cómo articular, para generar propuestas educativas entre las universidades del CPRES BON; cómo articular proyectos de investigación, desarrollo, Innovación conjuntos de los SIED en el CPRES Bonaerense; y, en definitiva, cómo potenciar los SIED hacia el interior de cada Universidad, de manera de lograr espacios reconocidos de consulta, para la gestión del conocimiento y la toma de decisiones.

Ignacio Aranciaga (CPRES SUR)

En función de los interrogantes que fuimos teniendo, en el marco del CPRES SUR, tenemos ahí determinadas preguntas, que tienen un hilo conductor. Cómo ser, cómo construir modelos institucionales a partir de las categorías emergentes de presencialidad y virtualidad. Acá lo que entendemos es que hay, viejos paradigmas que se están transformando culturalmente, que hacen a las preguntas y situaciones novedosas. Generan otros modelos institucionales donde las universidades no tienen la suficiente flexibilidad y velocidad de

acompañar esos cambios culturales que se vienen gestando. Entonces, hay modelos institucionales anclados en estatutos, que todos sabemos que son muy difíciles de cambiar en cada una de las universidades y esto hace crisis, en función de cuando la realidad emergente, a partir de categorías como presencialidad y virtualidad. Nos incorpora nuevas preguntas, que tal vez no podemos llegar a responder y esos modos institucionales no muchas veces, dan esas respuestas. Estoy pensando en el CPRES Sur, donde, por ejemplo, tenemos diferentes tipos de organizaciones, que van desde facultades, en algunas universidades, unidades académicas, en otras universidades, organizadas también por institutos en otras universidades, universidades provinciales también en el interior de CPRES Sur, y con la particularidad, en Patagonia. Hay diferentes unidades académicas, o facultades ancladas en diferentes ciudades muy distantes entre sí. Entonces, también esto trae modelos complejos a la discusión, por ejemplo, la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco, la Facultad de Derecho en Comodoro Rivadavia, que tienen que atender a toda la provincia de Chubut. Los estudiantes se deberían trasladar a la ciudad de Comodoro, esa es una de las preguntas. Bueno, una de las cuestiones que también, nos estamos preguntando, es cómo tracciona el SIED, este SIED que en muchas de las universidades del CPRES se presentó, y en otras se está discutiendo. Cómo tracciona la presentación y la discusión al interior de cada una de las universidades, y también la gestión de los Plan VES. Estos PLAN VES, que también, hubo disputas en función de determinadas gestiones o apropiaciones de recursos. Esas definiciones institucionales, también ponen discusión a las áreas de educación a distancia, dado que, era un Plan de Virtualización de la Educación Superior, no estrictamente de la modalidad a distancia. Había diferentes áreas (Sistemas de Información, Infraestructura, Planeamiento, entre otras) y, tanto el SIED, como los Plan VES, de alguna manera también generaron, o posibilitaron, la aparición de estas discusiones.

Bueno, las preguntas, a partir del debate, nos surgieron tres preguntas, en realidad nos surgieron más, pero apuntamos a tres. Y la primera pregunta, ¿podemos seguir pensando las modalidades y los términos en los que veníamos pensando? Ya que, y eso cómo afecta

la distinción entre modalidades a la discusión por la calidad, Y esa distinción entre presencial y virtual, ¿alcanza, para pensar la diversidad de prácticas que se desarrollan en el momento actual? Al mismo tiempo, la diversidad de prácticas en este contexto, nos hace también pensar en el tema del rol docente. Y la otra pregunta, entonces es, ¿Qué formas de organizar el trabajo docente requiere este nuevo escenario? Bueno, en síntesis, estas preguntas tienen que ver con esta discusión de la articulación entre modalidades. Y a cuánto, o cuánto es útil, tanto para las prácticas, como para la evaluación de las prácticas, esta discusión. Esta relación entre lo que entendemos por modalidades, no termina de permitirnos pensar y reflexionar, acerca de las prácticas que estamos transitando en ésta época.

Verónica Weber

Bueno nos quedan los dos desafíos, nada más ni nada menos, que los dos desafíos para cada una de las regiones.

Mariana García (CPRES Centro)

En realidad, como les comentaba hace un ratito, los desafíos tienen que ver con el problema que nos planteamos, y las preguntas, es decir, cómo gestionar el proceso que implican estas redefiniciones, readecuaciones, y bueno, la demanda de una gestión más pragmática, que dote de instrumentos, reglamentos. Todo eso, lo que también estamos todos transitando, exigidos, tratando de dar respuestas, algunos en procesos de evaluación y seguimiento. Y entonces somos conscientes que necesitamos tiempo, necesitamos espacio y resistir la tentación de la respuesta a la demanda urgente, para poder canalizar los procesos en las distintas instituciones. Entonces, el desafío es ese, es convencer y gestionar, para poder encontrar los tiempos y espacios, para investigar, sistematizar, todo eso que realmente va a nutrir, o nos va a permitir pensar un cambio, una modificación. Ese es el primer desafío, y el otro tiene que ver con potenciar la construcción de ciu-

dadanía. Más allá de las cuestiones organizativas, vinculadas a los regímenes de enseñanza. Entendiendo que, en realidad, la comunidad Universitaria es una, ¿no es cierto?, y a veces cuesta mucho pensar en estos modelos híbridos, o en los modelos de educación a distancia. Cómo se construye esa ciudadanía, ¿no? En realidad, la ciudadanía es independiente de la propuesta curricular o pedagógica. Y ese es un gran desafío, así que, así lo pensamos en el CPRES.

Lucía Ghilardi (CPRES Nuevo Cuyo)

Nuestros desafíos tienen que ver, por un lado, con la necesidad de afianzar la institucionalización de lo proyectado en los SIED. Muchas veces ha quedado lo formulado y con el devenir de la pandemia, también por ahí muchas cosas quedaron solamente escritas en los proyectos iniciales. Este formalizar la institucionalización, también tiene que ver con hacerlo parte de las políticas institucionales. En cuanto la provisión de recursos presupuestarios, de recursos humanos, de infraestructura y equipamiento, para lograr de manera definitiva, que tengan una estructura de gestión y de financiamiento genuinas dentro de las instituciones. Coincidimos las universidades que hemos estado trabajando en la formulación de estos desafíos, en que esta situación es de cierta precariedad y discontinuidad. Porque o se jubila alguien, o desaparece la persona que estaba a cargo, porque de repente, fue asignada a otra tarea, y mucho de lo avanzado pierde continuidad, porque no está formalmente instituido mucho de lo que se hace. Y el segundo de los desafíos, tiene que ver con definir políticas educativas, no solo institucionales, sino también nacionales, en relación a temas vinculados a nuevas formas de enseñar y aprender, en el contexto actual. En la realidad necesitamos desarrollar políticas, en nuestras instituciones, en lo que hace a la región, que permitan fortalecer y afianzar la combinación creativa de ambas modalidades, a fin de garantizar objetivos de excelencia académica. Redunda lo relacionado a redefinir qué se entiende por presencialidad, y qué se entiende por distancia.

Raquel Bressan (CPRES NEA)

Como CPRES, nos encontramos ante los siguientes desafíos. En primer lugar, recuperar la función del CPRES, y su rol referido a las políticas de educación a distancia, para lo que es necesario conocer las realidades de las demás instituciones que forman parte del CPRES.

Y segundo, favorecer instancias de intercambio, que permitan visibilizar las experiencias que emergen de las reflexiones y las prácticas actuales y que posibiliten la formación continua.

Evaristo Carriego (CPRES Metropolitano)

Para el CPRES Metropolitano, el desafío tiene que ver con encontrar las formas de superar este proceso de las modalidades. De alguna manera, la reflexión llevó a pensar en esta relación, entre las prácticas que vemos en nuestras universidades, y este nuevo contexto. Es la discusión acerca, si de alguna manera esta distinción entre modalidades, tiene algún efecto en términos de calidad. Yo siempre dudo en decir esto, pero en pensar, de alguna manera, si no estamos en el “fin de las modalidades”. Hasta qué punto pensar en términos de dos modalidades es útil para explicar la configuración de la educación superior, cuando la combinación parece ser el camino más transitado.

Ignacio Aranciaga CPRES Sur

El desafío que nos presentamos en el CPRES Sur, es optimista, porque tiene que ver con recuperar todo lo bueno hecho durante el 2020 y el 2021. En qué sentido está recuperación, que tiene que ver con determinar la formalización de los logros que se han producido en las universidades del CPRES Sur, que tiene que ver también, con una formalización, una sistematización, y un anclaje institucional de esas acciones que se fueron haciendo. Ahí está el desafío en recuperar todas las cuestiones hechas, instalarlas, instaurarlas, que no queden en prácticas de emergencia. Otro de los desafíos planteados, qué tiene que ver con la capacitación, la formación docente, que también se ha

realizado capacitaciones didácticas, tecnológicas desde cursos hasta diplomaturas. La importancia y participación docente que se le dio a la formación y capacitación docente para el 2020 y 2021 fue inédita. Ahora, cómo recuperar, cómo restablecer, cómo poner en cuestión determinados tipos de acciones que tienen que ver con las redefiniciones institucionales, que estuvieron presentes en cada una de las exposiciones que venimos realizando. Los desafíos también en función de los marcos institucionales, de cómo generar marcos institucionales acordes a estas realidades del post-confinamiento. Cómo generar en función de los SIED, o los proyectos de SIED, está secuenciación de 3 años o 6 años, en función de la formación, en función de la proyección, en función de la investigación, bueno, en función de los siete lineamientos que tiene el SIED, cómo es el proceso, de seguir reactivándolo al interior de cada una de las universidades del CPRES Sur.

Saritha Figueroa (CPRES NOA)

Bueno, para el CPRES NOA, uno de los desafíos, es la construcción de acuerdos interinstitucionales para la implementación de propuestas de carreras a distancia y trabajo en Red con los SIED de las universidades que integran el CPRES. Este desafío se fundamenta en las características que he mencionado de nuestra región. Otro de los desafíos, es propiciar la sistematización de experiencias y acciones de implementación de propuestas a distancia, fundamentalmente las que tienen que ver con la formación docente en la temática.

Nancy Ferracuti (CPRES BON)

Finalmente, entonces, en consonancia con lo que veníamos comentando, desde el grupo Rueda-CPRES BON, vamos a afrontar en el corto y el mediano plazo, entre otros, los siguientes dos desafíos: organizar y sistematizar la información de carreras y cursos a distancia, del CPRES Bonaerense, para conocer espacios de desarrollo regional, poder divulgar especialmente acciones de capacitación en tiempo y forma, y al mismo tiempo no superponerlas; y por otra parte articular

los SIED, del CPRES bonaerense, para por ejemplo, contar con disponibilidad física para realizar prácticas que requieran presencia en el lugar, y crear propuestas educativas interuniversitarias en los nuevos escenarios educativos.

Verónica Weber

Muy interesante conocer de los equipos protagonistas de cada una de las Universidades integrantes de cada uno de los CPRES, los debates actuales anclados en cada uno de los SIED institucionales. Pudimos acceder a reflexiones a partir de las problemáticas, los interrogantes y los desafíos que se plantean los representantes de la EAD en cada una de las Universidades Nacionales. Se ha dado cuenta de la diversidad de nuestro sistema, pero también de todo lo que tenemos en común. Interesantes notas como puntas que nos sirven para entender la complejidad del momento actual. Pudimos conocer muy sintéticamente, en tiempo récord, las situaciones que atraviesan las universidades en el contexto de sus regiones. Me consta que, en cada uno de los CPRES, se trabajó mucho para llegar a esto. Si alguien se quedó con ganas de decir algo, le faltó algo; si no, abrimos a preguntas. En este ejercicio que hicimos para el seminario, un poco nos estamos marcando algo de rumbo, algo de preocupaciones y algo de proyecciones.

Un poco a modo de síntesis: resulta crucial reconocer la diversidad, porque aparecen algunas notas que son distintivas, pero también aparecen muchos aspectos que son recurrentes, y que se visibilizan en todos o en casi todos los CPRES, y que aparecen muy vinculados a los distintos temas, y las distintas posiciones que fueron apareciendo a lo largo de este seminario. Aparecieron en escena estas tensiones y preocupaciones como la que destaca Evaristo “¿es el fin de las modalidades o de la modalidad a distancia?” y que aparecían en la apertura en las conferencias de los Rectores y en mi exposición; en las presentaciones de Hebe y Mariana. Ayer me encontré con un colega que me decía: “estoy pensando en la noción de distancia, porque realmente es muy fuerte el cambio de paradigma”. Hay categorías que no nos están sirviendo, que por lo que sea y hasta donde sea, no nos están permitiendo concebir la estructuración de las propuestas, entender lo que se hace o

lo que se proyecta; no nos permite sentirnos en comodidad porque hay algo que parecería estar rompiéndose. Es muy difícil verlo porque nos sucede adelante de los ojos y está presente en diferentes niveles y actores. Aparece en documentos y debates en la SPU, en CONEAU, en el CIN, en los CPRES. Tratamos de omitirlo o no focalizar en ello como se puede y por la necesidad de gestionar, de enseñar... pero está ahí circulando como un vacío y que aparece recurrentemente. También aparece destacado el término territorio, las preocupaciones por el territorio, distintos tipos de territorio, de territorialidad, en extensión, en expansión, en densidad, hay como distintas variables que van a ir configurando la especificidad de los distintos CPRES, y de las distintas universidades que componen los componen. Todo esto aparece con fuerza y en agenda; y seguramente se va a retomar mañana en la plenaria, porque también vamos a seguir trabajando desde los CPRES en estos aspectos y conceptos ineludibles.

Ignacio Aranciaga (CPRES SUR)

Estaba pensando, no tanto en las cuestiones en común, que trajimos, sino por ahí en las ausencias que no aparecieron. Y entonces digo ahí hay cosas, está bueno también que no haya aparecido. En algún momento en los CPRES fue una pregunta que tenía que ver con la evaluación de los SIED, ¿qué va a pasar cuando nos evalúen, parece que eso pasó sin mayores sobresaltos. La transitamos satisfactoriamente, fue un momento de trabajo y articulación con diferentes áreas, ahí están los proyectos, ahí está el SIED. Me parece que esto también es rescatable e interesante, que se generó una sinergia positiva en el conjunto de los CPRES. Otras de las cuestiones que aparece, algo dijo Nancy Ferracuti, algunos vínculos de proyectos, no mencionamos nosotros algún proyecto de investigación que tenemos con otras universidades del Sur, pero no abundaron, esta colaboración y cooperación en función de diferentes tipos de proyectos. Otra problemática tiene que ver con uno de los aspectos del SIED, son los recursos educativos abiertos. La Universidad Nacional del Sur tiene una política consolidada al respecto. Ahí hay campo fértil para generar determinado tipo de políticas colaborativas y poder compartir estos tipos de saber. Por ejemplo, otra

de las cuestiones que está ausente, tiene que ver con las cuestiones tecnológicas dado que las políticas establecidas, tiende a ser amalgamadas con los proyectos pedagógicos de nuestras universidades.

Verónica Weber

Bien, ¿algo más, alguien más? Acá también escuchándote, el tema de la colaboración del trabajo, de esto que empezamos a hacer en estos dos años, que es un foco más claro, en los CPRES. Esa posibilidad de encontrarnos, de reconocernos, de trabajar en juntos y juntas, de encontrarnos cada cierto tiempo. Y hay algo de eso, de las redes de la colaboración, el pensar juntos, y que se materializa un poco en quienes están pensando en propuestas articuladas en investigaciones que están haciendo, que se plantean con claridad en el CPRES Bon, y bueno, y otros proyectos que se van dando. ¿Alguna pregunta, algún comentario, o alguna idea, algo que haya quedado? Se fueron nombrando muchas cosas, algunas más al pasar, son síntesis apretadas, también es verdad y por eso si detectan algún tema, que haya quedado algo.

Nancy Ferracuti (CPRES BON)

Retomo el tema de la colaboración y de las características del CPRES Bonaerense, para aclarar, que, por ejemplo, en nuestro caso, me han designado generosamente para integrar esta mesa, pero yo no soy un miembro ante el comité ejecutivo de la Rueda. Esto surge de esos acuerdos a los que arribamos en nuestro CPRES Bonaerense, en el que distribuimos responsabilidades. Y eso es parte de la colaboración: la asignación de roles y responsabilidades. Entonces nos ha tocado a Sandra Hernández y a mí, por parte de la Universidad Nacional del Sur, coordinar las acciones conjuntas, y a Alejandro González y a Claudia Floris, representarnos ante el comité ejecutivo. Pero todos estos acuerdos que pudimos ir logrando, solo surgieron a partir de las reuniones periódicas en las que pudimos conversar en pequeños grupos. No somos tantas universidades como el Metropolitano, tenemos

una ventaja. Trabajar en pequeños grupos, nos favoreció y nos permitió entender y apoyarnos en este fenómeno que estamos atravesando, y que queremos delinear mejor para una mejor educación para todos.

Verónica Weber

Bueno, muchas gracias. Gracias Nancy, sí participaron en esta mesa representantes de los CPRES, que no necesariamente eran sus coordinaciones. En el Comité Ejecutivo, están: Melina y Eliana (MET), Alejandro, Claudia (BON), Alejandra (NEA), Alejandra (Centro), Rosita (Nuevo Cuyo), Saritha (NOA) y yo (Sur). Este es el Comité, con el que nos juntamos con más frecuencia de la que hubiéramos querido en algunos períodos. Trabajamos, pensamos, discutimos mucho. Terminamos a tiempo y nos quedaron unos minutos... si les parece, lo dejamos como para que tomemos un poquito de aire y descansar antes de la siguiente mesa, que va a empezar puntual. Bueno, muchas gracias por la atención a todos y todas, y especialmente a los y las panelistas por el cuidado del tiempo.

Pensar la trama de la educación superior híbrida en los contextos postpandemia

Eva Da Porta

Universidad Nacional de Córdoba

Estoy muy agradecida por la invitación de RUEDA, es para mí un orgullo estar aquí. Quiero agradecer en la figura de Claudia Floris la capacidad profesional y humana con que se convocó a este congreso definiendo ejes actuales y que convocan a pensar, debatir y analizar el presente de la educación. Para mí es un honor, un desafío y también un aprendizaje estar entre colegas expertos, expertas y además contar con la interlocución de Alejandra Ambrossino en especial que tanta inspiración siempre nos trae para pensar este campo complejo y cambiante.

El tejido educativo y sus las tramas

Para dar inicio quiero señalar que las tramas de la educación híbrida en los escenarios educativos post pandémicos, tal el eje que nos convoca el panel, son numerosas y heterogéneas. En lo que sigue vamos a intentar identificar las más relevantes para poder comprender los modos en que cada una de esas tramas contribuye de manera particular y conjunta a ese tejido denso, porque la hibridez educativa es un fenómeno contemporáneo que requiere de ciertas operaciones analíticas para poder avanzar en su comprensión.

En primer lugar, es necesario identificar la *trama que definen las condiciones materiales y técnicas* que las hacen posible, porque hay cierta tendencia a desmaterializar los procesos digitales como si tuvieran lugar al margen de las realidades concretas en las que transcurre la

vida. En ese punto, el discurso publicitario ha ejercido un papel predominante dejando atrás otras perspectivas sobre las tecnologías ya que, como bien nos recuerda Juri Parikka (2021), la publicidad corporativa de la cultura digital se basa en la ilusión de la inmaterialidad. El investigador finlandés señala que el lema es: “estamos en todas partes y podemos llegar a todos lados.” Por ello, creemos que es necesario hacer el ejercicio de iniciar la reflexión preguntándonos por las condiciones materiales en las cuales se desarrollan este tipo de prácticas, no solo las condiciones tecnológicas en sí, sino el conjunto de prestaciones, procesos, diseños y prácticas que se desarrollan en torno a esas materialidades. Nos referimos a las condiciones definidas por las instituciones educativas en las que estas prácticas tienen lugar, las universidades, sus particularidades, sus capacidades y sus deficiencias edilicias, sus equipamientos técnicos, sus plataformas, la conectividad disponible tanto de la institución como la de sus docentes y estudiantes. Pero también debemos contemplar las empresas que producen y alojan esas plataformas, sus formas de operar, sus diseños y prestaciones y también la minería de datos o el extractivismo al que puede dar lugar.

En segundo lugar, señalamos la *trama pedagógica* de los procesos educativos que se desarrollan de manera híbrida, ¿quiénes enseñan?, es decir, ¿cuáles son las figuras que están ocupando ese rol?, ¿qué se enseña?, ¿de qué manera?, ¿por medio de qué metodologías?, ¿quiénes aprenden?, ¿cómo son convocados por esos dispositivos pedagógicos que se construyen en la mediación tecnológica? ¿Cómo se reconfigura la situación didáctica cuando las interfaces digitales intervienen? esta última pregunta es quizás la más relevante y sí bien, hay mucho trabajo previo en torno a cómo las mediaciones tecnológicas inciden en dichas situaciones, la complejidad de la hibridez requiere nuevas exploraciones pedagógicas porque es el vínculo pedagógico el que se transforma, muta y se faceta puesto que los espacios se multiplican, el tiempo se hace sincrónico y los propios sujetos del proceso, docentes y estudiantes, adquieren nuevas formas de participación desdoblándose en los roles posibles, y por tanto en las formas de interacción. Las formas de la presencia se *problematizan* en tanto, por un lado, se multiplican, pues docentes y estudiantes pueden volverse presentes de numerosas formas y por

otro se diversifican, pues se amplían las posibilidades de participación (virtual/ co-presente, asincrónica/sincrónica y sus posibles combinaciones de espacio y tiempo).

En tercer lugar, señalamos la *trama comunicacional* que hace posible las prácticas educativas híbridas y que la constituye a la vez. La complejidad de los procesos comunicacionales de la hibridez requiere una especial consideración por varias razones. En primer término, como señalamos antes el espacio y el tiempo en que transcurre el vínculo pedagógico se transforma por lo que es la propia interacción comunicacional la que se modifica. A su vez, los canales y soportes en los que ese vínculo se desarrolla también la condicionan, como así también los propios lenguajes que la convergencia digital ofrece tiene profunda incidencia en los modos en que se comunican docentes y estudiantes.

Una cuarta trama a considerar es la que define la reconfiguración del trabajo docente, la trama laboral. El trabajo docente en plataformas, en entornos híbridos debe no solo readaptarse sino también transformarse, pues como dijimos, el vínculo pedagógico se modifica sustancialmente y por tanto cambian las labores que deben realizar quienes ejercen el rol docente. A su vez aparecen nuevas figuras como la de tutor que requieren ser consideradas no solo en términos administrativos sí no también pedagógicos y comunicacionales. Nuevos derechos y responsabilidades laborales deben ser analizadas y consideradas a la luz de estas nuevas formas de interacción pedagógica.

Finalmente, y no menos importante, tenemos que destacar la trama que definen los aprendizajes que realizan las y los estudiantes de estas formas híbridas, pues la dinámica comunicacional y los vínculos pedagógicos, junto a las posibilidades de interactuar con otros estudiantes y con los contenidos multimodales son aspectos que condicionan y posibilitan las formas de apropiación y construcción del conocimiento. Los alfabetismos transmedia (Scolari, 2018) son parte de los saberes que deben ir desarrollándose en paralelo con los aprendizajes en estos entornos pues son las capacidades que permiten el desempeño adecuado para aprender en modelos de educación híbrida.

Entonces para ir cerrando esta primera parte diremos que la educación híbrida, aún por definirse, está articulada por un conjunto de

tramas que deben poder pensarse de manera aislada y en articulación. Es así que destacamos cinco tramas principales: la trama material/técnica/institucional, la trama pedagógica que implica la situación didáctica, la comunicacional, la vinculada a lo laboral y la vinculada a los aprendizajes.

Una breve reflexión sobre la posibilidad de reflexión

Al comienzo decía que celebro el encuentro que propone RUEDA, porque creo que es imprescindible compartir ideas, percepciones, a veces solo sentimientos, pues han sido años muy duros los de la pandemia por COVID-19 que afectaron y transformaron con particular foco a la educación. Desde que recibí la invitación a participar de este panel y me puse a pensar, y luego, a escribir aquello que podría compartir con ustedes mis reflexiones fueron cambiando notablemente y aún más luego de escuchar y compartir los paneles, conferencias y exposiciones de estos días. Más que exposiciones, creo que es tiempo de diálogos, de pensar en grupo, de intercambiar porque han sido dos años de demasiada soledad. Han sido años muy intensos para la docencia, de mucho trabajo, muchos aprendizajes, mucha exigencia, mucha productividad y poca reflexión. Por eso es un buen momento de encuentro.

El tiempo del acontecimiento

Ahora bien, para seguir con la argumentación anterior creo que si este evento se hiciera de acá a dos meses seguramente hubiera dicho otra cosa, porque lo que nos falta es tiempo de sedimentar los cambios, tiempo de pensarlos, aunque la velocidad de los cambios sea justamente el obstáculo para pensarlos. Pensar el presente no es tarea fácil, menos aun cuando la velocidad y el ritmo temporal de los acontecimientos se dislocó de la manera que lo hizo durante la pandemia. Por un lado, los días de confinamiento y luego de aislamiento parecieron dilatarse sin fin, por otro lado, la velocidad de la digitalización nos metió de lleno en una temporalidad y espacialidad virtual

inéditas para las prácticas educativas. Lo que parece estar en cambio permanente es la realidad sobre la que nos proponemos pensar, la realidad social y la realidad educativa y particularmente la de la educación híbrida. Por eso, quisiera destacar lo provisorio y coyuntural del pensar en esta circunstancia. Nada de lo que afirmemos puede ser tan estable ni tener el tono de lo solemne, de lo definitivo. En realidad, creo que el pensamiento sobre la educación nunca debe ser de esa manera, pero especialmente el pensamiento sobre la educación actual, sobre la educación híbrida debe evitar las aseveraciones tajantes, porque siempre es provisorio, inestable. Eso es lo quiero marcar, porque nada de lo que diga quizá pueda afirmarlo en un tiempo, no por inconsistencia del pensamiento sino porque el tiempo de pensar, de comprender lo que ocurre es un tiempo pausado, y a veces la dinámica actual lo imposibilita.

Pensar el presente nunca fue una tarea fácil y menos en estos tiempos de cambios tan profundos como veloces. Hay algo en el ritmo de los acontecimientos, del tiempo que nos toca vivir, que dificulta el pensar, al menos el pensamiento crítico que siempre se asocia a la educación. El pensamiento siempre es lento con respecto a los acontecimientos, requiere de tiempo y eso es un bien escaso en esta época. Por eso creo que son tan valiosos estos espacios, dónde podemos encontrarnos, darnos el tiempo, darnos el tiempo y pensar qué nos pasa. Derrida dice que para acercarse lo más posible a este presente que nos toca vivir es necesario diferir, alejarse, demorarse y precipitar a la vez, para no perdernos en el propio ritmo de los acontecimientos. Vamos a tratar de seguir esos conceptos.

Lo cierto es que la pandemia operó como un acontecimiento en el sentido que le daba Badiou (1999), a este término como aquello es aquello que emerge, que rasga los saberes, las certezas, las verdades de una situación previa. Los acontecimientos generan un vacío en los saberes circulantes los cuales dejan de ser operativos para interpretar esa situación. Las incertezas educativas que fuimos atravesando en la pandemia tienen que ver con eso, con el vacío que generó el aislamiento como medida para proteger la salud que tuvo sobre la educación un efecto de vacío inicial. Es decir, frente a la imposibilidad del encuentro presencial nos preguntamos y ¿ahora qué hacemos?, ¿cómo enseñamos?, ¿cómo aprenden?

La pandemia como acontecimiento fue algo inesperado, impredecible, imprevisible, y como dijimos, fue también un quiebre, una ruptura pues los saberes pedagógicos que teníamos para sostener nuestras prácticas hasta ese momento, dejaron de ser eficientes. No nos daban respuestas. Saberes, que muchas veces, como en el caso de la educación superior, estaban sedimentados, vueltos sentido común, un poco desgastados y poco revisados críticamente. La educación universitaria presencial debió ponerse en cuestión, algo que la educación a distancia viene haciendo desde hace años por la misma dinámica del campo académico que le exige legitimidad renovada a cada paso. En su lugar, el dispositivo pedagógico presencial debió observarse y rehacerse rápidamente para poder sostener el vínculo pedagógico. Un ejercicio de reflexividad, no de reflexión, obligado podríamos decir que, sin la pandemia, parecía muy lejano en las posibilidades. Sin embargo, debió recurrir a lo posible y diseñar soluciones en contextos de incertidumbre generalizados y sin horizontes trazados con claridad.

En este momento lo que estamos transitando es un proceso de sutura de ese vacío que generó el acontecimiento. Estamos tratando de comprender qué nos pasó y cómo, eso que nos pasó, nos afectó. Por eso aún creo que es prematuro prescribir, decir qué hacer. Sin embargo, es urgente a la vez decidir qué hacer, porque en educación, los tiempos son importantes, en tanto ponen en juego el cumplimiento de derechos y la búsqueda de resolución de desigualdades. El tiempo en educación tiene una dimensión ética porque pone en juego la responsabilidad por el destino de la vida de otros y otras y también tiene una dimensión política, porque esa responsabilidad exige la toma de decisiones. Por eso decimos que estamos viviendo un tiempo paradójico y estratégico a la vez, pues aún, no tenemos un diagnóstico muy ajustado de lo que nos pasó por otro y sin diagnóstico se vuelve necesario intervenir para que vuelvan quienes quedaron afuera, para mejorar lo que hicimos en pandemia, para incorporar lo que aprendimos, para que los negocios no tomen las decisiones que las políticas y la comunidad educativa debe tomar.

Sabemos que es un momento de actuar y tomar decisiones, porque si no las tomamos la tomarán quienes la ven más como una

oportunidad de negocios, como un nicho para manejar macrodatos que puede ser reutilizables en otras esferas y con otros intereses.

Pensar la hibridez desde las tecnicidades

El segundo asunto sobre el que quiero detenerme es sobre la dificultad de pensar el cambio de época y poder identificar la orientación que está asumiendo esa transformación. Lo que hace aún más complejo pensar el presente en educación, es que este acontecimiento que fue, es, la pandemia y la postpandemia, ocurrió/ocurre en una trama social y cultural ya dislocada y en constante cambio. Una trama atravesada por profundas, mutaciones diría, Bifo Berardi (2019), vinculadas a las mediaciones tecnológicas, y particularmente, a las tecnologías digitales de la información y la comunicación entre otras cuestiones no menos importantes (cambios en las matrices productivas, en el medioambiente, en las formas del trabajo, etc.), que aceleran los tiempos, los multiplican, dislocan los espacios, los rearticulan, los transforman y vuelven más opacas las relaciones. Las tecnologías digitales como instancias de producción simbólica, es decir no como meras herramientas, problematizan lo real y afectan profundamente nuestra sensibilidad y capacidades cognitivas. Todas cuestiones que vienen incidiendo profundamente en los procesos educativos. Más allá de la modalidad asumida presencial o a distancia, hoy los procesos educativos están atravesados y dislocados por estas *tecnicidades*. Por eso, es importante que podamos pensar culturalmente a las tecnologías, a los saberes que se generan en torno a ellas, a las sensibilidades y modos de percibir el mundo que favorecen, a las formas que permiten de habitar el espacio y a las temporalidades que. como dice Martín Barbero “El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras” (2002, p. 2) A estos saberes el autor las llama tecnicidades a las que podemos comprender como el conjunto de posibilidades prácticas, saberes y

capacidades que se desarrollan en los procesos de uso y apropiación de las tecnologías, sean o no educativas.

En las últimas décadas, la educación transcurre en entornos comunicacionales profundamente modificados, en constante transformación por la inscripción en su seno de estas tecnicidades, no solo de los instrumentos sino fundamentalmente de los saberes, conocimientos, percepciones, sensibilidades que se van construyendo en los modos de vincularnos con las tecnologías. Por esta razón, decimos que las tecnicidades ya estaban presentes en los escenarios educativos, aunque las tecnologías no lo hayan estado porque los actores educativos ya eran portadores de estos sentidos. Es así que cuando sobrevino la pandemia y las limitaciones del contacto impidieron el vínculo presencial, rápidamente docentes y estudiantes pudieron recurrir a esos saberes prácticos, aprendidos en sus usos cotidianos de medios y tecnologías y restituir la situación didáctica que se había suspendido. Es cierto que ese proceso de tecnificación repentina no incluyó a toda la comunidad, muchos estudiantes quedaron fuera del sistema porque no disponían de esas tecnicidades previas o de condiciones de acceso o disponibilidad tecnológica adecuada para no caer, mientras que otros pudieron reincorporarse a los estudios justamente por esas mismas condiciones.

Ahora bien, en ese sentido es que decíamos antes que es un momento complejo porque la aceleración tecnológica de la pandemia ocurrió en una matriz socio-educativa que ya estaba mutando, porque las prácticas y saberes de los actores ya se configuran en torno a las tecnologías.

Por eso, más que un proceso de aceleración del ingreso de las tecnologías en la educación, lo que la pandemia generó son procesos de solapamiento, de yuxtaposición, emergencia y complejización de las prácticas que se vuelve urgente estudiar en cada caso para no darlos por supuesto o pensar que fue una novedad completa. Sí bien, como dijimos fue un acontecimiento en el sentido de que se generó un vacío, las tramas que fueron suturando esa rasgadura en los saberes se tejieron desde prácticas y saberes previos. A modo de ejemplo, podemos pensar en los diversos usos de *WhatsApp*, un servicio de mensajería telefónica que cumplió diversas y variadas funciones en el sostenimiento de las prácticas educativas, funciones no

previstas en los usos del dispositivo pero que se pudieron asentar en prácticas previas.

Por ello, es importante recuperar esta perspectiva de las tecnicidades para poder reflexionar sobre educación híbrida para no pensarla como una innovación completa sino como un dispositivo novedoso que rearticula saberes y formas comunicacionales previas y propone otras nuevas que se desarrollarán con el uso y la apropiación. Pensar a las tecnologías desde las tecnicidades en educación nos desplaza de una mirada instrumental para empezar a pensarlas en términos comunicacionales y también culturales. La hibridez no es solo un modo de enseñanza que irrumpe y que estamos tratando de tipificar en reglamentos y protocolos, implica también una forma de estar, de habitar espacios diversos, de interactuar, de comunicarse y por tanto de significar el mundo, de aprender. Un modo que desacopla en espacio y tiempo el dispositivo presencial de enseñanza y aprendizaje y lo complejiza incrustando en su interior prácticas, sentidos y entornos virtuales. Y aquí lo virtual no es necesariamente positivo o negativo para la educación, será necesario evaluar y analizar en cada caso. Pierre Levy (1999) señala que lo virtual puede ser un proceso creativo “una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación y abre horizontes” o sus “caricaturas alienantes, cosificantes y descalificantes.” (p. 8)

Por ello, es necesario abandonar miradas utópicas de las tecnologías en la educación que las piensan como un futuro ineluctable, como un programa irreversible de modernización que tarde o temprano se tendrá que desarrollar, para comenzar a pensarlas como parte de las mutaciones sociales y culturales que adquieren distintas caras y modalidades, según las coyunturas y los contextos específicos. En su lugar, es necesario analizar en cada caso, en cada facultad, en cada universidad ¿qué pasó en la pandemia? ¿Qué aspectos del proceso educativo se afectaron? ¿Qué cambios hubo?, ¿qué trajo lo virtual y cómo esas experiencias dialogan hoy o se debaten con la presencialidad en la post pandemia?, ¿qué aprendieron docentes y estudiantes en la modalidad virtual y cómo esos aprendizajes perviven en las prácticas educativas actuales?, ¿Cómo se articula una presencialidad, que ya estaba habitada por la virtualidad antes de la pandemia, con la propia dimensión virtual en las experiencias híbridas?

Creo que estas preguntas son estratégicas y por lo tanto es central su desarrollo en comunidades educativas situadas que puedan reflexionar sobre estas cuestiones.

La migración de prácticas comunicacionales, plataformas y el derecho a la educación en la hibridez

A tono con esta idea, creo que, durante la pandemia, más que acelerarse tendencias que ya estaban prefiguradas en el campo educativo, lo que ocurrió fue una mutación de las tecnicidades. Un conjunto de *prácticas techno comunicacionales* provenientes de entornos cotidianos y recreativos migraron hacia los escenarios educativos, sin demasiada reflexión pedagógica o planificación de políticas, tornándolos más densos comunicacional y técnicamente, más heterogéneos, más complejos. Con el ingreso de estos dispositivos, entraron, sin demasiada mediación, nuevas lógicas, usos y prácticas, pero también, intereses, nuevos actores y nuevas problemáticas que, en la etapa previa, no tenían un rol tan destacado, y que hoy reconfiguran estos escenarios y replantean los alcances mismos del acceso, permanencia y egreso a la educación.

En ese sentido puede ubicarse la discusión que planteamos más arriba sobre la necesaria puesta en cuestión acerca del ingreso de plataformas y entornos digitales en las instituciones educativas provenientes de empresas y sectores económicos concentrados. O el debate sobre el acceso a dispositivos y a la conectividad como una cuestión insoslayable para poder participar tanto para docente como para estudiantes de prácticas educativas sean o no híbridas.

Son tan profundos los cambios en este sentido, que se vuelve urgente revisar lo que creemos que es el derecho a la educación. Ampliar sus horizontes, redefinir sus alcances y precisar las responsabilidades de los estados como garantes de su cumplimiento. Es necesario hoy más que nunca, el rol de los expertos que puedan orientar el desarrollo de las políticas públicas en ese sentido. Creo que el rol de RUEDA es estratégico. Las políticas educativas requieren hoy de experticia, porque ya vemos las consecuencias que algunas tienen cuando se toman sin consulta. En ese marco, vamos a

señalar un cuarto punto. La educación hoy transcurre, más allá de la modalidad definida, en escenarios educativos híbridos. Híbridos técnicamente pues las tecnologías, sus usos, sus lógicas y no siempre son educativas, están allí jugando un rol protagónico.

Se vuelve entonces urgente pensar, investigar estas situaciones, en sus contextos y coyunturas específicas, analizar el sentido pedagógico y político de los procesos educativos situados considerando las tramas que los tejen. La pregunta por la hibridez y la educación, hoy no es una pregunta técnica, no es solo una pregunta didáctica, ni siquiera creo que sea una pregunta solo educativa. Es un interrogante complejo y multidimensionado que pone en evidencia la magnitud del cambio de época que estamos atravesando, y que requiere de una perspectiva inter/transdisciplinaria para, al menos, intentar algunas respuestas. Muestra de la complejidad del momento de transición que estamos atravesando, es la diversidad de definiciones y perspectivas en juego a veces operando en una misma institución acerca de la hibridez educativa. La pregunta por la educación híbrida, pone en juego dimensiones que son constitutivas de lo educativo, cuestiones que son del orden ontológico, pero también, como dijimos antes, del orden ético y político. La hibridez nos lleva a preguntarnos por la realidad educativa, por sus componentes y dimensiones, por sus posibilidades y dificultades, pero también por las exclusiones e inclusiones, por la inquietud concreta acerca de quienes quedan adentro y quienes quedan afuera del sistema. Pero ¿a qué refiere específicamente la pregunta por lo híbrido en educación? ¿Cuáles son las inquietudes específicas que moviliza en el campo educativo?

El término hibridez, que proviene de la Biología, ingresó al campo social de la mano de las perspectivas posmodernas para pensar las transformaciones que la globalización y la mundialización de prácticas y lenguajes estaba generando en el campo cultural donde los géneros y los estilos comenzaron a mezclarse de manera intensiva y nunca antes vista.

García Canclini (1989) lo incorpora para hablar de los mestizajes propios de América Latina entre la modernidad y la tradición, entre las culturas masivas y las populares, entre lo industrial y lo artesanal,

entre las generaciones y las clases. Considera que nuestra región “ha generado formaciones híbridas en todos los estratos sociales”.

La pregunta por la hibridez en educación no solo busca catalogar y diseñar modelos didácticos a partir del uso de determinadas interfaces digitales. Busca también explorar aspectos que, como dijimos antes, hacen a su realidad, a la identidad del vínculo educativo, a su misma posibilidad que es la relación intersubjetiva. Creo que lo híbrido moviliza un conjunto de preocupaciones profundamente pedagógicas que se articulan en torno de las posibilidades y formas que adquiere presencia de docentes y estudiantes en esos tiempos y espacios imbricados, mezclados, mestizos que se crean, en el sentido que le da Levy, porque la mediación técnica permite que ingrese la virtualidad en la presencialidad y la problematice, la vuelva un verdadero interrogante.

Como dijo Derrida (1998) varias décadas atrás, en relación a las tecnologías, el tiempo y el espacio se complejizan. Se vuelven artefactuales. Mutan, diríamos hoy, se mixturán entre sí dando lugar a nuevas formas de interacción, multiplicando las posibilidades de la experiencia y de los aprendizajes. Por eso decimos que la pregunta por la hibridez pone en escena a la virtualización de la educación, dimensión que implica, como dijimos, la problematización de los modos de ser, de estar, de habitar en el mundo, y de actuar con el mundo a través del conocimiento. Pierre Levy (1999) nos dice que lo virtual no es lo actual, ni lo posible, ni lo estático o lo ya constituido, “lo virtual viene a ser el conjunto problemático, el nudo de tendencias o de fuerzas que acompaña a una situación, un acontecimiento, un objeto o cualquier entidad y que reclama un proceso de resolución: la actualización.” (p. 11) Por eso, si asumimos esta perspectiva podemos decir que la educación híbrida contiene a la virtualidad y con ella a problematización del vínculo pedagógico, entendiendo que la problematización implica reconocer que ese vínculo está abierto, que es inacabado y que va a actualizarse de diversas maneras, pues anida un conjunto de tendencias que habrá que explorar en cada caso, en cada experiencia situada. Sí bien los dispositivos tecnológicos pueden prescribir determinadas formas de vincularse pedagógicamente, debemos asumir que la variedad de posibilidades hoy es muy elevada ya que el fenómeno recién comienza y las posibilidades de reapropiación

son también muy significativas porque aún no contamos con manuales que prescriban que es educación híbrida y qué no lo es. Más que tratar de reducirlo a una categoría prescriptiva creo que lo que debemos es asumir su inestabilidad conceptual para explorarla y descubrir las distintas formas en que puede actualizarse la presencia en entornos híbridos o híbridados.

Nuestra experiencia contemporánea es en parte artefactual, está producida, mediada por un entramado socio-técnico que la hace posible y la condiciona a la vez. Podríamos decir que es una experiencia hibridada donde la experiencia del mundo parece ya estar mediada por dispositivos y entornos virtuales. Por eso es nuestra responsabilidad reconocer esa trama, poder explorarla, analizarla en términos pedagógicos, considerar ¿qué se aprende?, ¿cómo se enseña?, ¿qué diversos roles podemos ocupar en ese vínculo?, ¿qué formas de interactuar son posibles?, ¿cuáles son las deseables y cuáles las efectivas? La hibridez en educación nos pone frente a ese desafío, pues condiciona profundamente los procesos al ser parte de la experiencia misma de los sujetos implicados de la interacción pedagógica que a su vez ponen en juego tecnicidades diversas ya aprendidas en otros entornos o adquiridas por medio de prácticas y alfabetismos transmediales escolares.

Habíamos dicho que la pregunta por la educación híbrida moviliza inquietudes acerca de las distintas formas de estar presente en un vínculo educativo y eso se debe a que las tecnologías implicadas en los procesos de hibridación que son fundamentalmente tecnologías comunicacionales e informacionales. Estas tecnologías tienen la capacidad de dislocar, de desacoplar la relación entre el tiempo y el espacio, por lo que alteran, transforman, multiplican las formas de estar presente en el marco de una interacción. Esto tiene profundas implicancias para la educación, uno de cuyos fundamentos descansa en la posibilidad de ese vínculo que se construye en la transmisión pedagógica y que supone no solo la interacción entre docentes y estudiantes sino también la co-presencia.

Sí bien la educación a distancia ya venía problematizando la noción de presencia en el vínculo pedagógico, fue la pandemia la que abrió el campo de interrogantes porque docentes y estudiantes pudieron experimentar distintas formas de presencia en la virtualidad que

inauguraron formas inéditas de vínculo pedagógico y reeditaron otras ya conocidas. Se puso en evidencia así que el vínculo educativo no requiere como condición indispensable la co-presencia de docentes y estudiantes habitando corporalmente, físicamente, el mismo espacio tiempo. La incorporación de las mediaciones tecnológicas con toda la variedad y diversidad de posibles usos pedagógicos, hizo entrar en crisis, un núcleo de sentido dominante de la educación: la relación co-presente entre docentes y estudiantes. Si bien muchos de estos *fundamentos* han comenzado a desnaturalizarse, este vínculo presencial aún no había sido puesto en debate con el nivel de profundidad y de urgencia con el que lo estamos haciendo en el presente y eso abre aún más el campo de exploración que nos queda por delante. Siempre recuerdo las palabras de una docente en uno de los múltiples talleres de apoyo que dimos en tiempos de pandemia. preguntándonos por las mejores formas de evaluar en modalidad virtual. Ella se preguntó en voz alta “¿Cómo puedo evaluarlos sí realmente no los veo? ¿Y si no los veo cómo sé qué aprendieron?”.

Creo que después de dos años de *no verlos* en el sentido presencial reclamado por la docente, sabemos que aprendieron, por eso debemos explorar qué aprendieron y cómo lo hicieron. Entonces allí parece radicar el mayor desafío de estos tiempos híbridos, en conocer en profundidad estas experiencias, en poder identificar las formas de aprendizaje que allí ocurrieron y ocurren y en poder conceptualizar estos procesos para poder analizarlos y debatirlos. Y en ese sentido creo que es un momento auspicioso para quienes trabajamos en estos espacios fundamentalmente por lo que se abre en términos de descubrimiento, de exploración y de creatividad.

Lo que es cierto es que nada está escrito y que el futuro no es un guión que debemos interpretar, creo que eso nos dejó la pandemia. La hibridez no puede ser una respuesta hoy para el campo educativo, debe ser una pregunta, una inquietud y también un territorio a explorar, un espacio intermedio, *in between* como define a lo híbrido Homi Bhabha (1994). Hace ya varias décadas, García Canclini (1990) introducía el término de hibridez, como condición de época, y el de hibridación como un proceso creciente de mixtura cultural, estimulado, exacerbado, por las tecnologías de la información y la comunicación. Nos llega hoy al campo educativo, quizás un poco a destiempo, pero

por eso mismo quizás sea más productivo, porque podemos recuperar el recorrido que se hizo en otros campos disciplinares para saber que la condición de hibridez no implica nunca el encuentro sin dilemas entre condiciones, prácticas, sentidos, o modos distintos. Es necesario reconocer cuáles son las rupturas, los problemas, los conflictos, las tensiones y también las novedades que se generan en los escenarios educativos, cuando ingresan de este modo las tecnologías, sus usos y sus lógicas. La hibridez no será sin conflictos o sin debates. Cuando pensemos en hibridez educativa, quizás debemos considerar, las fuerzas en juego, los poderes, las dominaciones y las resistencias también, pues nunca, como dijimos, las lecturas culturales sociales educativas ocurren sin disputa. Pero junto a esa dinámica se vuelve necesario reconocer lo que emerge, lo nuevo, la novedad, para resguardarla y protegerla y hacerla crecer sí vale la pena. Hoy el desafío es pensar y actuar a la vez. Conocer, tomar posición y orientar el rumbo. Como dijo Michel Foucault, desarrollar una ética *que se niegue* a aceptar lo que se nos ofrece cómo lo dado, que *persiga la curiosidad* para comprender lo dado y que *busque la innovación*, y quiera pensar lo que no ha sido aún pensado. (Butler, 2002) Por ello, esta exposición, más que brindar respuestas se orientó a alentar las preguntas.

Referencias bibliográficas

- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Manantial.
- Bhabha, H (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Berardi, B (2019) Estamos viviendo una mutación comunicacional que nos impide seguir siendo humanos. ANCOM. <https://ancom.sociales.uba.ar/2019/01/09/estamos-viviendo-una-mutacion-comunicacional-que-nos-impide-seguir-siendo-humanos/>
- Butler, J. (2002). What is Critique? An Essay on Foucault's Virtue *The Political: Readings in Continental Philosophy*. Basil Blackwell. Traducción de Marcelo Expósito, revisada por Joaquín Barriendos. <https://transversal.at/transversal/0806/butler/es/print> Recuperado 23-5-17
- García Canclini, N. (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Levy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Paidós.

La docencia universitaria en un mundo globalizado en transformación. El conocimiento como antídoto

Antonio Miñán Espigares
Universidad de Granada

Introducción

En la actualidad, las universidades, a nivel internacional, prestan atención, en mayor o menor medida, a la docencia universitaria, a la garantía de la calidad de la docencia y a la innovación docente, poniendo en práctica sistemas que promuevan y mantengan las experiencias de innovación docente y buenas prácticas que se están produciendo. Las acciones o líneas prioritarias que mantienen las universidades, en general, son: metodologías docentes innovadoras, enseñanza virtual y semipresencial, con el uso de plataformas, elaboración de recursos docentes innovadores, innovación en la evaluación, innovación en la orientación profesional, aprendizaje-servicio, innovación docente para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, etc. Podríamos concluir, fruto de la experiencia, que existen algunas líneas más demandadas que otras. Así, por ejemplo: Aprendizaje-servicio, suele ser bastante utilizada, lo cual, es muy oportuno, entre otras cosas por la urgencia que tiene el planeta, expresada en los objetivos de desarrollo sostenible, tanto en lo económico, lo social y lo medioambiental. La sostenibilidad se sitúa en el eje de las acciones de las universidades, tanto en la investigación, como en la docencia. Se trata de orientar la labor universitaria buscando fórmulas que mejoren la vida presente y garanticen la vida de los futuros ciudadanos.

Por el contrario, existen líneas o acciones poco utilizadas por los equipos de innovación que se generan, tal es el caso de las necesidades específicas de apoyo educativo y docencia interdisciplinar,

aplicada a alguna de las líneas mencionadas, tanto intra como inter-universidades. Las universidades del siglo XXI, deben ser universidades inclusivas e interconectadas globalmente. En ambas direcciones se va avanzando un poco, en general, pero una innovación docente más decidida en acciones como éstas, ofrecerían un avance, que resulta muy necesario en un mundo globalizado.

Resulta importante que los sistemas de innovación docente que cada universidad ponga en práctica tengan continuidad y formen parte de su plan estratégico.

La globalización y la docencia en Educación Superior

El título de este trabajo es la Docencia Universitaria en un mundo globalizado, en transformación. El conocimiento como antídoto. De alguna manera está relacionado con los escenarios inéditos o perspectivas emergentes que se están creando. Es cierto que estamos ante un mundo globalizado y en transformación. Concretamente, Manuel Castells, plantea la sociedad de la información y de la globalización, como un proceso de interconexión entre las naciones del mundo en lo político, en lo social, en lo tecnológico, en lo cultural. Las TIC evidentemente están en la base, en la aceleración, en la comunicación en todo el mundo. El propio Castells, pone un ejemplo, desgraciadamente, hemos estado viviendo una situación terrible con la pandemia y dice: ¿cómo es posible que, a partir de una persona, un virus llegue a centenares de millones de personas en todo el mundo? Y efectivamente, esto es un ejemplo, una ilustración de lo que significa la globalización en nuestros días. Podríamos decir que hay una red mundial, que funciona tanto para lo positivo como para lo negativo. Estamos viviendo en una sociedad globalizada. Tal vez deberíamos hacernos la pregunta: ¿En qué medida las universidades, en la docencia, estamos teniendo en cuenta este proceso de transformación de un mundo globalizado? Es cierto también, que la transformación de un mundo globalizado significa muchas cosas. Hoy día, no tenemos más que abrir un diario y leer las noticias que ponen de relieve la enorme y grave situación problemática mundial: guerras, dictaduras, golpes de estado, conflictos

civiles, hambre, incumplimiento de Derechos Humanos, etc. Es desde este punto de vista desde el que hay que partir para realizar un análisis de las migraciones, como fenómeno complejo y cuyo punto de partida es la imposibilidad de, tan solo sobrevivir, y mucho menos de tener una mínima calidad de vida, en el lugar de origen. Así, si analizamos el caso de las migraciones desde este punto de vista, y nos planteamos cómo a la educación, y más concretamente a la Educación Superior, nos llega una necesidad de hacer algo para luchar, diríamos, o de poner en marcha elementos que tienen que ver con la interculturalidad, con la atención a las personas más vulnerables, con la atención de crisis, entre ellas una crisis económica global, con situaciones relacionadas con la política internacional, etc. De alguna manera, todas estas cuestiones que hemos mencionado son, de alguna manera, los ejes, los focos, donde la universidad debería de centrarse en estos momentos, de una manera, como dice la UNESCO, urgente. Nuestro planeta se está destrozando, se está rompiendo, se está deteriorando y es urgente, hacer algo, tanto desde el punto de vista de las desigualdades sociales, del aspecto ecológico y del económico. Este es el punto de vista que tenemos que intentar tener para cambiar, para transformar la educación superior en un mundo en transformación. En la educación superior, podríamos observar dos niveles: un nivel Macro y un nivel micro.

El nivel Macro se refiere a las políticas de globalización en la Educación Superior. En Europa estamos en un proceso de transformación y de globalización, mediante lo que se conoce como el Espacio Europeo de Educación Superior o Plan Bolonia. Sería interesante analizar la evolución que está teniendo esta reforma europea, con iniciativas, como, por ejemplo, el Proyecto ARQUS, que consiste en que, como si dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, dentro del Plan Bolonia, un conjunto de países más reducido, están planificando y poniendo en marcha iniciativas de incremento de la movilidad y de colaboración en investigación y en docencia. Pero, en definitiva, el Espacio Europeo de Educación Superior es el que a Europa nos está llevando a un cambio, a una transformación de gran envergadura, desde el punto de vista de la movilidad, de profesorado y estudiantes, del sistema de créditos europeos, que se comparte con los diferentes países de Europa y sobre

todo la metodología. En este sentido, se impulsa a hacer una enseñanza diferente, una enseñanza innovadora, no tradicional. También es cierto que nos encontramos en una situación en la cual deberíamos preguntarnos en qué medida está funcionando. Qué impacto está teniendo. En qué se puede mejorar, etc. Estos impactos deberían referirse a la metodología: ¿en qué medida la metodología es activa e innovadora en Europa?, en el empleo: ¿en qué medida los egresados obtienen empleo en diferentes países europeos, con cierta rapidez?, en la movilidad estudiantil, para realizar parte de semestres en una universidad diferente de la original con un plan de estudios similar. También cabría preguntarse, a nivel latinoamericano, en qué medida se está avanzando o se está planteando un espacio latinoamericano de Educación Superior, qué tal vez desde mi punto de vista, podría ser muy interesante, entre otras cosas porque el idioma es el mismo entre todos los países, y no tienen la dificultad que existe en el Espacio Europeo. Es cierto que existen algunas iniciativas del espacio ALCUE, pero sigue sin haber una iniciativa común y global de la enseñanza Superior en Latinoamérica. (Fernández Lamarra y Coppola, 2013). También conviene tener en cuenta la iniciativa europea Erasmus Plus que está suponiendo una importante red de colaboración a nivel europeo y a nivel mundial. Se trata de financiación sobre proyectos en el que están involucrados muchísimos países de Europa con Latinoamérica, con África, con otros países de Asia.

Y a nivel micro, podríamos señalar la necesidad de realizar una decidida colaboración internacional: diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de Innovación docente, que se podrían hacer conjuntos, entre distintos países. También cobra especial importancia conseguir la difusión de la innovación docente o la evaluación que se está produciendo del impacto de la innovación docente, dentro del marco de la educación comparada.

La universidad al contraataque

Es preciso destacar que la universidad tiene que contraatacar. Contra un mundo caracterizado por lo que se llama post-verdad, donde

los datos objetivos tienen menos importancia que la opiniones y emociones que suscita, la destrucción del planeta, las desigualdades sociales, la salud, las pandemias, la necesidad de educación para todos, la inclusión. Y todo está recogido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que, tanto en investigación como en docencia, tenemos que tenerlos muy en cuenta. Esos 17 objetivos para el 2030, nos dan una pista de por dónde el mundo necesita ayuda urgente. ¿Dónde tiene que contraatacar la universidad?, ¿cómo? Las herramientas que tiene la Universidad están relacionadas con la incorporación de los nuevos conocimientos a la docencia, a la investigación y a la sociedad. En relación con la docencia trabajando, como es sabido, por el enfoque por competencias, utilizando metodologías activas e innovadoras, donde el estudiante se ponga a investigar, a trabajar en torno a la resolución de problemas reales. Este tiene que ser el elemento motivador: los problemas de la vida real. El aprendizaje-servicio como ya se sabe, es un elemento de gran valor, ya que directamente podemos ayudar en el entorno y todo lo que sea transferencia de conocimiento a la sociedad, resulta crucial, en estos momentos. Por lo tanto, es preciso llamar la atención sobre el cambio de enfoque que debe tener la universidad. Tenemos que transformar nuestra docencia en cuestiones que tengan que ver con poner al estudiante a resolver problemas reales y hacer proyectos que tengan que ver con lo que está pasando en el planeta, en la puerta de su casa y en todo el planeta, en lo local y en lo global. La UNESCO acaba de publicar un documento llamado: *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, del que quisiera destacar tres ideas, que sirven tanto para las universidades presenciales como a distancia, acerca de los cambios sobre los que se nos pide reflexionar.

En primer lugar, la Pedagogía, dice la UNESCO (2022), debería organizarse en torno a principios de cooperación, colaboración y solidaridad, fomentando las capacidades intelectuales, sociales y morales, para que puedan trabajar juntos y transformar el mundo, ya que realmente éste es el eje. Solos, individualmente, no podemos. Tenemos que unirnos de una manera solidaria y colaborar las instituciones entre sí, para intentar transformar el mundo, que es urgente. En segundo lugar, dice la UNESCO, los planes de estudio deben cambiar.

Deben hacer hincapié en un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario, que ayude a acceder al conocimiento y a producirlo, y que desarrolle al mismo tiempo, su capacidad para criticar y aplicar dichos conocimientos. Llama la atención el término interdisciplinar, que verdaderamente, creo que supondría un cambio radical en las universidades, para que el conocimiento, si nosotros lo planteamos desde un término disciplinar, pues no estamos en la línea de, por ejemplo, plantear conocimiento desde proyectos, dónde el estudiante pueda trabajar desde diferentes disciplinas. Entonces, todo esto significa un cambio, un cambio, que creo que no se está produciendo, pero la UNESCO nos invita a que lo vayamos haciendo. Y, por último, en tercer lugar, se refiere a la enseñanza, indicando que debería seguir profesionalizándose al profesorado que tiene que ser puesto en un pedestal. Hay que seguir apoyándole, porque son figuras clave de la transformación educativa y social.

Si analizamos por ejemplo el caso de la contaminación en las ciudades, nos dimos cuenta durante la Pandemia que dicha contaminación desapareció. Se trata de una fotografía que todos tenemos en la retina, de ciudades limpias, que La pandemia nos ha abierto los ojos. Lo que pasa es que no nos abierto a las acciones. Deberíamos reflexionar y darnos cuenta que eliminar la contaminación y sus consecuencias es posible. Lo hemos conseguido, se puede conseguir que no haya contaminación. Lo que pasa es que no queremos que se consiga con un confinamiento total de la población. Queremos que se consiga con unos medios de transporte limpios y con una situación en la cual no contaminemos. Esto creo que es una imagen muy importante, porque si pensamos sobre ella, la Pandemia nos enseñó que podemos conseguirlo. Sin embargo, pronto lo hemos olvidado y la vorágine se apoderó de nuestras vidas sin conciencia. También tenemos que recordar que hay muchos tipos de contaminación, no solo es del aire, sino del agua, de la tierra, por basura, contaminación térmica, el aumento de la temperatura del agua de los océanos debido al efecto invernadero, y que tiene consecuencias sobre los seres vivos, la contaminación acústica, lumínica, etc. Hay mucho por hacer.

El conocimiento como antídoto

Si seguimos las indicaciones de la UNESCO, primero, debemos imaginar un futuro mejor y luego tomar decisiones y poner en marcha acciones. Imaginemos por un momento, un futuro mejor, y debería hacerlo desde cada área de conocimiento.

Así, por ejemplo, en el transporte tenemos una gran clave: imaginemos transporte público para todos, imaginemos que fuera eléctrico, de hidrógeno, con bajo coste, el tren, el bus, el avión... Hace tiempo que existen automóviles de hidrógeno, también existe la tecnología para el funcionamiento de aviones eléctricos y también de hidrógeno. Está habiendo ya un avance en la investigación muy importante. Entonces. Siguiendo este ejemplo, desde las universidades, deberían de trabajar en estos asuntos, los diferentes ámbitos y áreas como Ingeniería, Economía, Informática, Tecnología, Empresariales, generando nuevos conocimientos y formando nuevos profesionales en ellos. Es necesario ir resolviendo problemas la docencia debe tomar parte en esos nuevos conocimientos y en esa resolución de problemas, de forma que los egresados de las universidades presenciales y a distancia, sean profesionales transformadores del mundo.

Pongamos otro ejemplo importante en el campo de la Educación. Imaginemos una formación de profesorado para la inclusión, que consiga una verdadera inclusión en el futuro. Debemos formar en las universidades un profesorado dispuesto y bien preparado para llevar a cabo la inclusión, la enseñanza para todos y para todas. De manera que maestros, pedagogos y educadores sociales, líderes educativos, responsables políticos, quiero imaginar que en la universidad se forman mediante nuevos conocimientos y resolución de problemas igual que dijimos.

Imaginemos que todas las áreas de conocimiento, todos los campos de conocimiento hacen lo mismo: imaginar un futuro mejor, identificar lo que les corresponde y hacerlo, basado en la adquisición y generación de nuevos conocimientos y en la resolución de problemas. Es preciso que las universidades realicen procesos similares en torno a la elección de problemas clave y analizar cómo trabajar con ellos. En el caso de la inclusión, en el área que corresponda, por qué

no hacer campañas publicitarias sobre cómo se hace bien la inclusión en las aulas y la accesibilidad en la enseñanza virtual, pues son ideas inspiradas en la UNESCO. El presente y el futuro de la universidad, tenemos que decidirlo y tenemos que pensarlo.

O sea, si nosotros estamos impartiendo una asignatura superficial, teórica, tradicional, ahí no estamos utilizando el conocimiento como antídoto. Es decir, como medida de que los estudiantes que salgan de esa asignatura puedan hacer frente a los problemas reales; eso es lo que quiero decir. Entonces si los ingenieros, los informáticos, trabajan sobre transporte, medios de transporte, de hidrógeno, eléctrico y no contaminantes, pues saldrán profesionales en esa línea. De la misma manera ocurriría con los profesores de educación o los profesionales del ámbito sanitario, sobre pandemias, etc. Por ejemplo: en la época de la pandemia y el confinamiento duro y fuerte, había una cosa que llamó la atención. Y es que el conocimiento y la investigación médica iba a una velocidad impresionante, e incluso teníamos conocimiento en los medios de comunicación, de últimas investigaciones, del ámbito de los virus covid-19, etc. Bueno, eso es un ejemplo de cómo deberíamos de no dejar esas situaciones de nuevos aprendizajes y que, realmente en la Facultad de Medicina, en la de Enfermería, etc. pues haya una puesta al día, de un conocimiento profundo de la pandemia. De la misma manera, debemos de tenerlo en cuenta, si nos trasladamos a cualquier otro campo: ingeniería, arquitectura, psicología, educación, todas las áreas del conocimiento. Tenemos que transformar nuestra enseñanza hacia los objetivos de desarrollo sostenible, que constituyen una guía y una lista de cuestiones que tenemos que seguir trabajando, sobre ellos, si no este planeta se destruye. Y se destruye desde el punto de vista ecológico, social y económico. El conocimiento debe ser como un antídoto contra ese veneno que tenemos en todo el planeta y en todos los ámbitos, que está transformando el mundo.

Junto al qué, también es muy importante el cómo. Tenemos que evitar una enseñanza, tanto presencial, como virtual, tradicional. Existen métodos, existen formas, auspiciadas también por la UNESCO y otros autores, que es preciso adoptar en la enseñanza universitaria. Las misiones de la enseñanza superior son: la Producción de conocimiento, la divulgación y la educación. Sin embargo,

denuncia dicha institución, esta última función se está descuidando en muchos lugares, en las últimas décadas.

Por otra parte, también se denuncia la preponderancia del productivismo académico en contra de la educación:

En algunos entornos, los profesores son evaluados únicamente por sus resultados individuales, lo que simboliza el valor superior que se otorga al “productivismo académico” en relación con la calidad, la relevancia y el valor de las contribuciones que hacen a la enseñanza, las mentorías, el desarrollo de capacidades y el fomento de las relaciones de colaboración con las comunidades a las que buscan beneficiar. (UNESCO, 2022, p. 62)

Debemos trabajar para equilibrar los platillos de la balanza: Investigación (producción) y Educación. Actualmente está muy desequilibrada en favor de la investigación. Así, estamos consiguiendo, por ejemplo, que un profesor/a joven, un profesor/a de nueva contratación en la Universidad está en estos momentos, en España al menos, dedicado a investigar, a publicar en revista *JCR*, *Scopus*, etc, pero a las clases le dedica poco tiempo. ¿A quién se le puede echar la culpa de tal situación? Probablemente las agencias de evaluación y acreditación, que la propician. Este debe ser también un camino de transformación, donde se se le dé mayor importancia a la enseñanza y a la transferencia de la investigación, como ha quedado explicado anteriormente, intentando vincular ambos aspectos. Estamos descuidando algo muy importante, como es la educación, como es la docencia de los futuros estudiantes que condicionarán la formación de egresados.

Algunos autores plantean un dilema que podría producirse, de seguir sin prestarle atención a la educación. Se manifiesta que las posibilidades de futuro que tenemos son una de las dos siguientes:

- Delegar las tareas de enseñanza a otras instituciones o a centros especiales equipados con sofisticadas tecnologías basadas en IA.
- Renovar la educación universitaria considerándola central y plantearla en relación con el conocimiento y la investigación.

Nosotros defendemos aquí la segunda posibilidad. Tanto para el aula presencial como para el aula virtual tenemos que llevar el conocimiento, lo último en conocimiento y tenemos que poner a los estudiantes a investigar, resolviendo problemas. ¿Qué tipo de formación queremos conseguir: una formación teórica y práctica superficial, o una formación que incluya además cuestiones sociales, éticas y conceptuales más profundas? Tenemos que intentar hacer un aprendizaje más profundo. Se necesita, por lo tanto, capacidades productivas. Para ello se necesitan:

- capacidades productivas vitales para el futuro.
- Una comprensión profunda.
- Habilidades especializadas.
- Actitudes reflexivas.

Por consiguiente, debemos impregnar a la Educación Superior, de metodologías diferentes, trabajo cooperativo, proyectos de investigación, resolución de problemas, etc. Y Seminarios. Entonces, es algo que venimos ya demandando de hace tiempo, pero ahora, podríamos decir que, con urgencia, tenemos que cambiar y transformar la Universidad. De manera más concreta:

- El trabajo cooperativo entre estudiantes.
- El desarrollo de proyectos de investigación.
- La resolución de problemas.
- El estudio individual.
- El diálogo en seminarios.
- El estudio de campo.
- La escritura.
- La investigación-acción.
- Los proyectos comunitarios. (UNESCO, 2022, p. 63) (Savant y Pawar, 2017)

Conclusiones

1. Rol del Docente:

El rol del docente tiene que cambiar para convertirse en un formador de transformadores del mundo.

El propósito de la formación universitaria no es preparar para un rol futuro en el mundo laboral sino llevar a los estudiantes a una relación transformadora mediante el conocimiento que cambia el sentido de quiénes son y qué pueden hacer en el mundo. (Ashwin, citado por McKenna, 2020, p. 3)

2. Prácticas de enseñanza presencial:

La clave para las prácticas de enseñanza se encuentra en la Docencia Híbrida: Con prácticas presenciales y simulaciones además de Seminarios virtuales.

Un ejemplo podría ser plantear la docencia en una asignatura para futuros maestros/as cuyo título es Atención a la diversidad. En esta asignatura se puede plantear a principio de semestre una mesa redonda con invitados expertos en 5 aspectos de la asignatura que podrían considerarse claves, puesto que los principios y estrategias de dichos aspectos pueden ser extrapolados posteriormente con facilidad a otros aspectos o, en este caso, discapacidades. Estos aspectos son Síndrome de Down, Autismo, Discapacidad Motórica, Social/intercultural, síndrome de Asperger y TDAH. Los invitados le van a plantear a mis estudiantes, unos problemas a resolver. Y al final de la asignatura hay que resolver. Y durante la asignatura, todo el trabajo va a ser buscarle soluciones a estos problemas. Entonces podemos dividir actividades presenciales y actividades virtuales. Dentro de las presenciales podemos destacar exposiciones breves teóricas por parte del profesor, aula invertida, que se usará tanto presencial como virtual, estudios de casos, en los dos sitios: presencial y virtual. Alternando el trabajo en pequeño grupo y puesta en común en gran grupo. Finalmente se expondrían las conclusiones

del aprendizaje basado en problemas y también prácticas de trabajo de campo. Este modelo que proponemos, y que puede extrapolarse a otras asignaturas de diferentes ciencias, podemos verlo en el siguiente esquema:

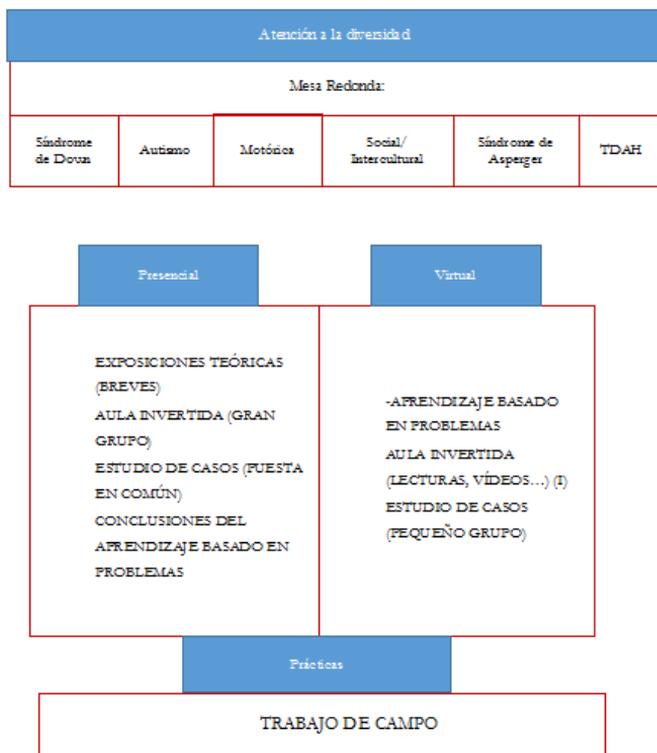


FIGURA 1. Modelo de enseñanza basado en la resolución de problemas reales

Con este modelo estaríamos en la línea de lo que dice la UNESCO, de trabajar para resolver problemas reales.

3. Prácticas de enseñanza virtual

Nos planteamos en este punto la calidad de la educación a distancia en relación con el desarrollo de la enseñanza. La calidad de la educación a distancia tiene que ver con todo lo que estamos diciendo, de este modo, el CALED, que es un instituto de gran prestigio latinoamericano y del Caribe de calidad en la educación a distancia, expone los cinco puntos siguientes relacionados directamente con la didáctica, con la docencia. Se tienen que cumplir los siguientes criterios para que haya calidad:

- Se desarrolla la enseñanza: Metodología Docente y Recursos Didácticos.
- Diferentes estrategias para docencia teórica y práctica.
- Se ofrecen actividades complementarias y de **nivelación**.
- Se utilizan materiales y medios tecnológicos digitales, impresos y adecuados para la enseñanza virtual.
- Se desarrolla la **Atención Tutorial**. Distintas modalidades.
- Se posibilita el trabajo individual y colectivo.
- Se evalúa al estudiante en coherencia con los objetivos
- Se evalúa el programa. **Plan de mejora**.

Como podemos comprobar se trata de que haya diferentes estrategias para la docencia teórica y práctica. Se ofrecen también trabajos de nivelación para estudiantes que necesitan ponerse al día. Se enfatiza la atención tutorial, debe haber una buena atención tutorial para que tenga calidad la educación a distancia. Finalmente es muy importante el plan de mejora, para corregir e implementar mejoras en base a la experiencia.

4. Reconfiguraciones de la clase

Como hemos explicado la clase, tanto presencial como virtual, debe reconfigurarse y basarse en el uso de metodologías activas: Aprendizaje orientado a Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas, Estudio de Casos, Aula invertida, Aprendizaje Servicio.

La pirámide de Edgar Dale nos sirve para justificar el uso de dichas metodologías. Esta pirámide nos indica que retenemos el 90% del conocimiento cuando decimos y hacemos, por ejemplo, cuando hacemos una investigación en grupo y tenemos que explicarla. Y por el contrario si solamente escuchamos (5%) o leemos (10%), el porcentaje es mucho más pequeño. Por eso tenemos que ir cambiando, en esa dirección. Teniendo en cuenta que en el aprendizaje es preciso utilizar todas las formas indicadas en el cono de Dale, si bien, orientadas o estructuradas a partir de metodologías que permitan a los estudiantes hacer y decir.

5. Evaluación y retroalimentación

Sobre la evaluación y la retroalimentación, subrayamos la necesidad de hacer propuestas virtuales y combinadas. Por ejemplo, exámenes presenciales, prueba de ejercicios y problemas, trabajo con rúbrica y dando un *feedback*, por ejemplo, a través de *Moodle*. Para realizar una adecuada evaluación y retroalimentación es muy importante utilizar fórmulas para que la ratio profesor/estudiantes no sea demasiado alta. El aprendizaje se encuentra en gran medida en la supervisión del profesorado que sugiere mejoras en el trabajo del estudiante y éste lo lleva a cabo.

6. Redes sociales y procesos educativos

La investigación señala que son muy pocos los profesores que utilizan las redes sociales para su docencia. Esto indica que hay que incorporarlas a la enseñanza y se debe ofrecer una formación adecuada en el uso de redes sociales en la docencia. Esto haría que nos

situáramos al mismo nivel en las formas de comunicación prioritarias del estudiantado.

7. Desterritorialización de las prácticas educativas: alteraciones en el tiempo y el espacio

Si tenemos en consideración la sugerencia del famoso pedagogo italiano Francesco Tonucci, inspirada en las necesidades de la pandemia, también podemos sacar provecho para la enseñanza universitaria. Tonucci propuso que cuando acabase el confinamiento de la pandemia podíamos regalarles las ciudades a los niños/as, porque se las hemos arrebatado. Y también, ante la dificultad de llevar a cabo una docencia normal debido al uso de las mascarillas y a las normas sanitarias que cumplir, reduciéndose el número de alumnos/as por clase. Entonces propuso el autor: la educación a la ciudad, donde puedan ir al Ayuntamiento, a las empresas, a lugares de la ciudad, donde hagan aprendizaje allí. Bueno, en realidad no hemos sido capaces ni de regalarles el primer día la ciudad a ellos, ni de luego hacer una docencia diferente. Sin embargo, a partir de esta reflexión, podemos extrapolarlo a las Universidades y pensar que el aprendizaje sería mucho más significativo y sostenido si conseguimos que salgan de las instituciones, sean virtuales o presenciales y contactar mucho más con empresas, con el mundo empresarial y con el mundo de la investigación y de la transferencia, donde se encuentran las situaciones problemáticas de donde aprender y si es posible actuar.

8. Sistemas y prácticas tutoriales en la configuración de las trayectorias estudiantiles

Lo que defendemos en este trabajo puede quedar resumido en la estructura que propone el Sistema académico inglés de Educación

Superior (López García, s.f.), que también es coherente con el Espacio Europeo de Educación Superior:

- un reducido número de **CLASES MAGISTRALES** (*lectures*)
- La mayoría de la actividad se realiza a través de **SEMINARIOS** (ciencias sociales) o **LABORATORIOS** (ciencias experimentales)
- Las **TUTORÍAS**, que pueden ser dos a la semana y de diferente naturaleza, vinculadas a los seminarios. Uso de los diferentes tipos de tutorías: **Tutoría académica**, **Tutoría/Mentoría** (un alumno/a de grado superior ayuda a otro de grado inferior), **PAT (Plan de Acción Tutorial) – Tutoría de Orientación (Profesional)**.

En definitiva, podríamos decir: Clases magistrales pocas y seminarios y tutorías muchas.

Hay que destacar la acción tutorial personalizada puesto que en las universidades nos estamos encontrando con necesidades particulares que es necesario atender, bien por tener alguna necesidad específica de apoyo educativo, por provenir de entornos vulnerables, brecha digital o estudiantes que tienen que trabajar para poder proseguir sus estudios.

En resumen, podemos vislumbrar una Universidad emergente que dé respuesta a las siguientes cuestiones:

- *¿Está en red con la sociedad que la rodea?*
- *¿Hace que sus recursos y conocimientos estén disponibles de manera libre?*
- *¿Se compromete activamente a conseguir un mundo mejor?*

En definitiva, yo creo que debemos de cambiar nuestro rumbo en la docencia universitaria e intentar que los estudiantes, aprendan, sepan para mejorar la realidad. Tenemos que ponerlos a trabajar sobre los problemas reales. En este sentido podemos señalar como idea clave que fundamenta todo lo que hemos propuesto: **SABER PARA MEJORAR LA REALIDAD**.

Referencias bibliográficas

- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2013). Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior en el marco de las políticas supranacionales. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 67-82
- López García, S. (s.f.). *El modelo tutorial en el sistema inglés: análisis de buenas prácticas en los estudios de master en el London Centre for History of Science, Technology and Medicine del Imperial College of London y el University College of London*. London Centre for the History of Science, Medicine and Technology. https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/75732/DEHE_LopezSantiago_Modelo_tutorial_sistema_ingles.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- McKenna, S. (2020). Paul Ashwin: Transforming University Education: A Manifesto—a review. Higher Education. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00641-z>
- Savant, B. N. & Pawar, S.S. (2017). Implementation of Project Oriented Problem Based Learning in the Analog Electronics Course. *International Conference on Transforming Engineering (ICTEE)*, Pune, India, pp. 1-7, DOI: 10.1109/ICTEED.2017.8585813.
- UNESCO (2021). *Resumen. Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

Hibridaciones educativas y transformación digital: marcos prospectivos para repensar la gobernanza en el escenario universitario

María Alejandra Ambrosino
Universidad Nacional del Litoral
Co-Coordinadora de RUEDA 2021-2023

Educación a Distancia: retrospectiva para proyectar la transformación digital

En este panel analizaremos colectivamente, a través de la relectura de las experiencias y ensayos que han compartido en éste Seminario (Rueda, 2022), las derivaciones de la educación a distancia y sus implicaciones para proyectar la educación digital en clave de hibridación cultural académica. Trataremos de ir más allá de las fronteras, bordes que distinguen la presencialidad y la educación a distancia, como categorías curriculares excluyentes que intentan caracterizar la experiencia educativa. Cada una de nuestras prácticas, como hemos visto en las diversas mesas redondas y las experiencias compartidas, adquieren sentido cuando las situamos y contextualizamos. Lo que esperamos compartir en este panel está relacionado con indagaciones y exploraciones sobre lo vivido, lo experimentado por nuestras universidades en la trayectoria transitada en el período 2018-2022 Intentaremos encontrar comprender las reconfiguraciones que transita la educación superior y en particular sus instituciones.

En esa búsqueda de convergencias analíticas, a través de tramas complejas y capas referenciales diversas interesa proponer como plataforma conceptual pensar la hibridación cultural-académica como modo de pensamiento prospectivo de la universidad digital (Ambrosino, 2022). Un posible posicionamiento político que “by-passe” la idea del “aula híbrida” como mera “forma tecnológica”, y

poder potenciar una perspectiva amplia de la inclusión digital a través de densificar categorizaciones (conceptuales y empíricas) asociadas a la noción de hibridación en nuestras instituciones.

La hibridación se ha transformado en un modo de enunciar/etiquetar/significar un fenómeno que emerge con fuerza en las universidades en el escenario post-pandemia. Pero deberíamos superar una mirada de la educación híbrida “...como reducción al uso de las plataformas de videoconferencia, o a la dimensión temporal de lo sincrónico o asincrónico como marca de definición, o a un único modelo didáctico basado en la clase invertida...”; tal cual lo expresa un estudio que explora cuáles son las visiones omnipresentes en el período post-pandemia y expresadas por actores organizacionales (Lion, 2023).

En la contemporaneidad se presenta un fenómeno educativo de gran complejidad con el que se vinculan algunas esperadas/supuestas transformaciones que devendría al ámbito de la educación superior, y en particular a la universidad, a partir de la problematización sobre la mixtura de las prácticas de la enseñanza mediadas por tecnologías.

Por ello entendemos desde éste espacio que genera la RUEDA, como colectivo que construye conocimiento sobre la educación mediada por tecnologías en Argentina, que se requiere profundizar y reflexionar bajo una perspectiva crítica y conceptual el fenómeno de hibridación cultural-académica para fines del análisis institucional y tecno-pedagógico de nuestras instituciones universitarias.

La hibridación cultural educativa ha sido una preocupación latente para RUEDA. El 7º Seminario RUEDA (2016) cuyo lema fue “*Enseñar en la virtualidad: nuevas presencialidades y distancias en la Educación Superior*”, anticipa preguntas y búsquedas que dan sustento a entender el escenario digital en términos integrales. Ya en el año 2016 intentábamos imaginarnos la universidad a cinco años, hicimos un ejercicio que ha quedado en el registro documental como relato de ésas reflexiones (Ambrosino, Chan, 2016) y en ése ejercicio encontramos las huellas de pensamiento prospectivo actual. Aunque lo que no nos imaginamos fue el fenómeno pandémico 2020 que aparece como un acelerador en clave digital (Costa, 2021), que afectó todas las prácticas de la vida cotidiana ya reconfigurar la visión del mundo tal como lo percibimos y habitamos antes de la pandemia.

La comunidad universitaria, además, en el período 2016-2020, se encontraba en pleno proceso de institucionalización de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) como parte de las políticas de educación superior mediadas por tecnologías. Este esfuerzo culminó en la Resolución Ministerial RM 2641/17, que otorgó carácter institucional a la educación a distancia. Lo que derivó en un proceso de evaluación y validación que alcanzó a todo el sistema universitario argentino durante el período 2018-2021. Las universidades han formulado, reformulado y reforzado distintos aspectos de la dimensión normativa, organizacional y de gestión de los SIED. A partir de éste proceso, y pandemia mediante, las universidades argentinas presentaron una potente heterogeneidad en las formas de estructuración e institucionalización de la opción pedagógica a distancia. Asimismo, se destacó la jerarquización, visibilización, reconocimiento del sistema y la puesta en valor de la opción en EaD (Tovillas, de Michele, Igarza et al., 2021). Y esto se logra a partir del proceso de comunicación documentada que pone en valor la dimensión tecno-pedagógica, traspasando la componente meramente tecnológica (prejuicio característico sobre la EaD, la tecnología por sobre los procesos que son mediados por ellas). En éste sentido, el SIED se visibiliza a través de sus componentes institucionales, organizativas, académicas, tecno-pedagógicas y de gestión tecnológica. Componentes que conforman un corpus integrado de las formas que adquieren las acciones de EaD en el ámbito nacional y que pudieran servir de base para la toma de decisiones de política pública para el sistema universitario argentino.

En ese momento político a nivel nacional, y en el contexto generado por pandemia y post-pandemia, se instalan fuertemente las problematizaciones en torno a los procesos de virtualización educativa y las “aulas híbridas” como formato áulico dotado de tecnologías que propicien las clases por medio de la sincronía mediada por videoconferencias como modo de expandir la “presencialidad”. A nivel de la Sec. de Política Universitaria se promovieron los Planes de Virtualización de la Educación Superior (Plan VES 2020, 2021, 2022) con el objeto de financiar actividades que promuevan la inclusión de tecnologías digitales e infraestructura de conectividad a las universidades nacionales.

Al interior de las Universidades Nacionales surge la necesidad de comprender las implicaciones institucionales, organizativas, curriculares, comunicacionales y tecno-pedagógicas que resultaban de la alta incorporación de tecnologías digitales y conectividad en las instituciones de educación superior, o al menos el imaginario de que esto iba a suceder. Ahora nos encontramos con que éstas implicaciones superan las tradicionales categorías de enseñanza presencial y a distancia, que solían considerarse como opciones pedagógicas independientes y a veces hasta excluyentes desde las regulaciones. Muestra de ello son las diversas experiencias e investigaciones que se vienen manifestando en éste 9no. Seminario Internacional de RUEDA y que se manifiesta en el lema que lo caracteriza Escenarios inéditos en la Educación Superior. Perspectivas, huellas y emergentes (Rueda, 2022).

La hibridación cultural académica en perspectiva política

El modelo conceptual de hibridación cultural académica, deviene de una resignificación de los planteos de García Canclini (2007) referenciado desde los estudios culturales. El autor propone como perspectiva "es posible entender la hibridación de procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas". En éste sentido en el escenario post-pandémico podemos reconocer una interacción entre prácticas pedagógicas, sistemas tecno-comunicacionales, procesos referidos a las opciones curriculares (presencial/distancia) de naturaleza y trayectoria distinta que reflejan un rasgo que emerge por mediatización de plataformas conectivas en las que el interaccionismo socio-simbólico representa el hacer de la comunidad universitaria.

Emerge la necesidad de comprender los alcances de capturar la hibridación cultural como perspectiva de desarrollo en el ámbito de la educación superior. Implica reconocer, entender las derivaciones institucionales, organizativas, curriculares, comunicacionales y tecno-pedagógicas que se implican a partir de la toma de decisiones

(visión política, proyectos y acciones) sobre la inclusión de tecnologías digitales y de la conectividad en las instituciones de educación superior en clave de hibridación.

Decisiones que sobrepasan los bordes de la presencialidad o distancia como opciones de formatos de clases universitarias y como categorías disociadas, para poder proyectar la experiencia universitaria. Nos planteamos, fundamentalmente, cómo se posicionan políticamente las instituciones de educación superior ante la transformación digital (Williamson, 2018).

En este contexto, las tradicionales distinciones entre enseñanza presencial y a distancia, como categorías curriculares “hegemónicas”, tienden a entramarse, mezclarse. Y en éste sentido lo que deberíamos replantear de manera fundamental es nuestra comprensión de la política curricular. Esto implica considerar cómo se define la estructura y la materialidad en los códigos de comunicación y en las regulaciones curriculares que son compartidos por las instituciones pensando en las interacciones, propuestas y experiencias educativas desde una perspectiva de prácticas culturales e hibridaciones narrativas (Lion, Lombardo, Mansur, 2015; Ambrosino 2022).

La hibridación académica se traduce en una visión colectiva sobre la inclusión digital, y también en una misión organizacional que inscribe cuáles son las decisiones que generan las condiciones tecnopedagógicas en la que se podrían desarrollar las actividades universitarias.

La educación a distancia, que fue pionera en explorar las mediaciones tecnológicas en el ámbito de la enseñanza, desde sus primeras etapas analógicas hasta las digitales, nos ha proporcionado una base sólida para reflexionar sobre la mediación tecno-pedagógica en sí. Lo que hace que la educación a distancia sea relevante es que se ha centrado en las mediaciones y ha dejado de lado el enfoque exclusivamente tecnológico. Nos estamos concentrando en una perspectiva socio-cultural y pedagógica de la mediación tecnológica. Estamos presenciando una transición hacia una trama de hibridación que integra el escenario de las regulaciones curriculares y las prácticas educativas (De Alba, 2021). Esta búsqueda sería una de las claves y refleja una transformación en la cultura institucional. Estamos

avanzando hacia un entorno educativo híbrido, en el que las categorías tradicionales de presencialidad y educación a distancia ya no son suficientes para abordar las políticas, acciones y transformaciones que están en juego en clave de derecho al acceso y democratización de la educación superior.

En este sentido entonces ¿qué significa adoptar un enfoque de hibridación?, ¿cómo interpela los ambientes educativos universitarios?, ¿cuáles son las posiciones de política académica ante la convergencia cultural por mediatización?

Se aborda la llamada perspectiva culturalista de la hibridación, entendida como un campo de mediación simbólica. Y en éste sentido es posible inscribir las prácticas tecno-pedagógicas híbridas, corriéndonos de visiones binarias, dualismos excluyentes entre los posicionamientos hegemónicos designados como modalidades presencial y distancia en el ámbito de la educación superior.

Según García Canclini (2007) subyacen algunas premisas en el proceso de negociación simbólica, éstas son reconocer la *incertidumbre*, asumir la *heterogeneidad*, re simbolizar rituales y reconocer una materialidad de nuevo tipo. Entonces reinterpretando éstas premisas sobre las “mezclas” de modalidades podemos pensar en:

- **re simbolización de rituales** y de capital cultural heredado y acumulado por la memoria histórica y colectiva de las comunidades universitarias.
- **reconocer la incertidumbre**, en cuánto al valor y sentido otorgados a la educación mediada por tecnologías, independientemente de la modalidad, en las que se inscriben las prácticas socioculturales en que lo tradicional y lo digital se mezclan
- **asumir la heterogeneidad** en clave política, en espacios, tiempos e interacciones de cada práctica “discreta”; hacernos cargo de las materialidades transmediales y los tiempos diacrónicos (Ambrosino, 2022)
- **proyectar una nueva materialidad**, frente a nuevas condiciones identitarias de los procesos, y las formas de hacer

que se transforman, generan nuevas y variadas combinatorias simbólicas, como forma de resolver conflictos que emergen en la mezcla (García Canclini, 2007).

En otras palabras, la hibridación cultural académica puede entenderse, en término de la “mezcla de modalidades” instituida en los organismos de educación superior, como el resultado de la construcción colectiva socio-educativa mediada a través de una iteración de procesos de resimbolización.

La propuesta de hibridación cultural establece un principio de “negociación simbólica” a partir del cual se re-elaboran nuevos pactos de comprensión colectiva que a su vez forman parte de los procesos de transformación de las prácticas. ¿Es posible pensar la hibridación como pensamiento prospectivo que nos ayude a contar con una mejor comprensión del devenir de la cultura digital académica en las instituciones? ¿podría ser una visión que encuadre las prácticas universitarias emergentes en el contexto de plataformización expandida como sustento de las interacciones educativas? De esta manera podemos entender la emergencia de la educación digital como entrecruzamiento entre las tradiciones de la presencialidad y de la distancia.

SIED/SIEP en la encrucijada de las regulaciones curriculares

La hibridación cultural académica funciona como una red de construcción de significados, como una de las puertas de entrada para visitar las gramáticas institucionales estabilizadas. Pues bien ¿cuáles son éstas gramáticas institucionales estabilizadas? En nuestro ámbito la educación presencial y la educación a distancia, se presentan como formas estabilizadas, legitimadas en tanto dimensión académica curricular.

Ahora bien, como resultado de los procesos de evaluación y validación modalidad de educación a distancia se ancló bajo el acrónimo SIED. SIED representa el lugar de legitimidad (por evaluación y validación) de la EaD en el ámbito de las universidades. ¿Y la modalidad presencial?, ¿cómo se explica?, ¿cuál es su SIEP?, es

decir, su sistema institucional de educación presencial. En el caso de los SIEP, la historia y tradición avalan sus componentes y son consideradas como un todo.

Tanto la educación a distancia como la educación presencial tienen sus propias características y fundamentos. La educación a distancia se basa en la mediatización, desde la época de tecnologías analógicas y correo postal, hasta la actualidad con la proliferación de plataformas tecnológicas y conceptos como virtualidad, bimodalidad, cultura digital y universidad digital. Todo esto se ha desarrollado en un entorno mediático virtualizado, y no podemos entenderla sin este contexto.

Por otro lado, la educación presencial se explica en gran parte desde una perspectiva organizativa y de proximidad física, considerando cómo se estructura el entorno socio-técnico y un espacio y tiempo común, aunque ya no necesariamente sincrónico u online, sino simplemente común. ¿Puede esto explicar la educación presencial? Al observar estas dos categorizaciones, lo que tienen en común son las prácticas socio-pedagógicas mediatizadas.

Ahora bien, ni “la presencialidad”, ni “la distancia” son como antes. Podemos reconocer un núcleo en expansión continua que son las prácticas socio-pedagógicas mediatizadas. Por lo tanto, si adoptamos la hibridación como un punto de vista, toman especial relevancia las prácticas socio-tecno-pedagógicas. En la perspectiva de García Canclini (2007), debemos enfocarnos en las prácticas emergentes porque la norma, legitimidad y la construcción colectiva depende de cómo nos enfoquemos en ellas.

Entonces, en lo que respecta a los posicionamientos, la hibridación se presenta como un campo que actúa como mediador simbólico entre las gramáticas institucionales. Este espacio simbólico se encuentra en el punto de convergencia entre nuestra concepción de distancia y nuestra comprensión de la presencialidad. Es importante que nos planteemos el desafío de cuestionar esta noción de mediación simbólica. Esta mediación simbólica está relacionada con la búsqueda de un lenguaje, la búsqueda de un código capaz de representar lo que estamos observando y comprendiendo, un concepto que está en constante evolución en función de estas prácticas emergentes y en desarrollo.

Por otro lado, hubo un elemento que actuó como catalizador para repensar la hibridación en términos de posicionamiento, y este fue el proceso de educación remota. Este proceso nos permitió observar y comprender de manera más clara las prácticas mediadas por la tecnología.

Considero que la educación remota, que hemos experimentado a nivel mundial, ha tenido un efecto revisor muy significativo de nuestra forma de enseñar, en la forma de considerar el aprendizaje y la evaluación; pero la clave creo que estuvo en los modos de materializar las interacciones educativas a través de los sistemas tecnocomunicacionales (Ambrosino, 2022). La educación remota nos permitió tomar distancia de variables meramente curriculares para centrarnos en la mediación de los procesos socio-pedagógicos, que son esenciales en la construcción de la comunidad universitaria.

¿Qué hemos aprendido de esta experimentación socio-técnica? Quizás vamos teniendo una comprensión más profunda de cómo operan y se relacionan las diferentes opciones tecno-pedagógicas en las modalidades curriculares tradicionales. Cuando menciono esto, me refiero a mi primera definición de las modalidades como gramáticas estabilizadas en las instituciones de educación superior. Desvelar esta dimensión, que previamente se limitaba al ámbito didáctico o curricular, nos ha permitido concentrarnos en las mediaciones digitales inscriptas en nuestras prácticas culturales académicas.

Por lo tanto, debemos enfocarnos en estas mediaciones, las cuales reconfiguran espacios, tanto materiales como simbólicos. Es fundamental que no solo las expliquemos, sino que las comprendamos en todas sus dimensiones. Esta comprensión nos permitirá establecer una normativa, una visibilidad y una institucionalidad, todos estos elementos que estamos buscando en este proceso. ¿Por dónde debemos empezar nuestra búsqueda? Es cierto que la tecnología desempeña un papel importante, pero no es la solución definitiva. No debemos esperar que la tecnología resuelva mágicamente todos los problemas, especialmente aquellos que parecen haber surgido únicamente después de la pandemia.

Además, se requiere concebir la hibridación como un momento de negociación simbólica sobre una variedad de componentes, donde la tecnológica es sólo una más. Los modos organizacionales,

las funciones de los equipos de trabajo, el tipo de actividad docente y estudiantil que deviene en un escenario combinado, las condiciones de acceso técnico y alfabetización digital, los regímenes docentes y de estudiantes, centrarnos en la interacción y comunicación como estructurantes de las prácticas, y todas aquellas cuestiones que se reconocen en una institución de educación superior. Es importante observar las experiencias con los Sistemas de Educación a Distancia (SIED) y los Sistemas de Educación Presencial (SIEP) para construir algo que refleje esta negociación y comprensión colectiva. La hibridación se convierte en un motor de pensamiento y acción basado en la yuxtaposición y mezcla; en lugar de una tercera categoría independiente: educación a distancia, educación presencial, educación híbrida. Analizamos lo que aportan nuestras prácticas tecno-pedagógicas, lo que está sucediendo y las voces de los actores involucrados, con el objetivo de llegar a un nuevo estatuto. Cuando abordamos la hibridación de esta manera, comenzamos a verlo como un proceso de diseño de una nueva naturaleza asociada a la función sustantiva de enseñanza en la universidad.

Esta idea de hibridación nos hace repensar la agenda tecnológica en las universidades desde qué acciones institucionales estamos haciendo educación a distancia, o haciendo presencialidad. Recupero esta idea de pensar las hibridaciones, lo híbrido, la naturaleza híbrida de nuestros “haceres”, desde una perspectiva más de pensamiento y de cómo se transfiere en nuestras prácticas universitarias. Esta perspectiva ayuda a pensar las crisis de la agenda curricular, en función de las regulaciones sobre las modalidades y las meras formas tecnológicas que adquiere la clase universitaria. Esta idea de hibridación como construcción de perspectiva política se traduce en una idea de mezcla, de yuxtaposición, en varios niveles de lo que todos denominamos educación a distancia. Podemos hablar de educación a distancia o educación presencial. También reconocemos prácticas pedagógicas que se inscriben, mediatizadas, tan ricas en una modalidad curricular presencial, como en una modalidad curricular a distancia. Son diversos y singulares los itinerarios que codifican nuestro hacer institucional.

Si pensamos la hibridación como perspectiva, más allá de las modalidades, esas gramáticas estabilizadas sobre las que pensamos, y sobre las que hacemos, son las que se nos están desdibujando a nivel político, a nivel académico, y a nivel sobre todo de nuestras prácticas tecno-pedagógicas.

Esto remite a reconocer un nuevo marco analítico de los SIED y SIEP adaptados los saberes construidos sobre ellos para reformular y reconsiderar la nueva naturaleza de la educación superior inscrita en la cultura digital, recuperando las buenas prácticas de educación mediada por tecnologías que han sido constituyentes de las tradicionales modalidades curriculares.

Nos encontramos en un momento de bordes difusos, qué es lo propio de cada modalidad en el escenario post pandemia. ¿No podemos pensar en una modalidad que contenga opciones tecno-pedagógicas convergentes? Debemos *co-construir* conocimientos y posicionamiento a partir de re-entender los SIED pero también los SIEP.

Conclusiones en clave prospectiva: políticas tecno-pedagógicas repensadas desde la hibridación

En la perspectiva que venimos sosteniendo la hibridación se postula así, no como noción omnicompresiva de los fenómenos que acontecen, sino como plataforma conceptual que permite acercarse de manera más consistente a los procesos y prácticas emergente en la mezcla de modalidades en las que formas y prácticas “separadas” se recombinan formando nuevas formas y nuevas prácticas.

También es importante reconocer dos características clave que deben guiar esta construcción, la cual estoy abordando desde una perspectiva política. Uno de estos rasgos es la incertidumbre en torno a los significados y el valor otorgado a las mediatizaciones en las prácticas socio-pedagógicas. Estos valores varían y se entrelazan a nivel organizativo, cultural, académico, social, pedagógico y didáctico. Esto nos indica la necesidad de gestionar el proceso educativo en clave de diversidad material y temporal. Ya no estamos hablando sólo de las formas, sino también de las temporalidades que caracte-

rizan estos procesos. La otra característica es considerar los procesos experimentados como una resimbolización de rituales, como señala Canclini. La hibridación está dotando de nuevos significados a rituales que solían caracterizar la educación a distancia y la educación presencial. Estos rituales se están reconstruyendo a partir de la herencia de ambas modalidades estabilizadas y podría implicar una ruptura en los estatutos establecidos.

Para comprender en profundidad debemos observar cómo surgen estas nuevas materialidades y cómo adquieren significados diferentes según quiénes las crean, quiénes generan las condiciones para su existencia, y qué roles desempeñan los actores en el ámbito de intervención. También debemos considerar cómo se comunican y se posicionan en estas nuevas materialidades tanto los docentes como los estudiantes.

En cuanto a abordar la dimensión de la educación a distancia, que fue resaltada por la experiencia de la educación remota, nos enfrentamos a una perspectiva prospectiva. Si nuestras prácticas socio-pedagógicas tienen elementos que se centran en la mediatización, la educación a distancia nos ofrece muchas pistas para comprender lo que ocurrió y, sobre todo, para proyectarnos hacia el futuro. Desde esta perspectiva, comenzamos a ver la educación a distancia, como una interfaz prospectiva para pensar la educación superior digital.

Estos aspectos prospectivos se pueden explorar en términos de diseños tecno-pedagógicos, pero, más importante aún, para abordar el problema crucial que estamos tratando actualmente: la gobernanza y la proyección de las prácticas en nuestro contexto. Si consideramos la educación a distancia como la interfaz que nos permite trabajar con esta nueva materialidad, podemos identificar varios componentes que van más allá de las formas tradicionales. Puede que no se trate de una forma nueva y definida, sino más bien de una forma fluida y adaptable que no puede caracterizarse ni siquiera mediante la yuxtaposición de las dos modalidades, las dos gramáticas que caracterizan a la educación superior.

La invitación que quiero hacerles es pensar en la hibridación como un proceso de construcción de la nueva naturaleza y estatus de la educación superior, como un itinerario abierto, expandido y emergente

que transcodifica dos dimensiones de nuestras culturas. Por un lado, la dimensión organizacional y, por otro, la tecno-pedagógica.

En esta conversación, queremos contribuir a cómo estamos mirando todo lo que hemos explorado hasta ahora: las configuraciones del SIED, las implementaciones tecnológicas, los enfoques pedagógico-didácticos que nos inquietan constantemente. Queremos reflexionar sobre cómo nos aporta y cómo nos posicionamos desde el enfoque de una hibridación de nuevo tipo, que no nos obligue a buscar una gramática particular de la hibridación, sino que nos permita capturar lo que parece estar emergiendo.

La hibridación parece aludir tanto a un principio de "renegociación y realización simbólica" como a una condición histórica que expresa los "tiempos combinados" característicos de la asumir la asincronía y sincronía como tiempo de inscripción de las experiencias formativas.

El concepto de hibridación que aquí se propone como principio asociativo, está implícito en la acción de dar lugar a las mezclas y combinaciones entre componentes de trayectoria y naturaleza distinta. También como principio de resimbolización, resultado de la yuxtaposición de prácticas tecno-comunicacionales y pedagógicas que se construyen en torno al conocimiento, tradiciones y capital cultural colectivo heredado. Como condición de transición histórica de reconfiguración de visiones, misiones, modos de materializar las prácticas universitarias que emergen en un contexto político académico institucional singular y, a la vez, diverso en el sentido de las prácticas mediadas por tecnologías.

Referencias bibliográficas

- Ambrosino, M. A. y Chan, M. E. (2016). Facultad de Ciencias de la Educación - UNER (octubre de 2016). Perspectiva: Educación a distancia, Alejandra Ambrosino. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/xIFUzdkhcuA?si=6OSQLiYVNRyq6Lnx>.
Perspectiva: Educación a distancia, María Elena Chan. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/dqPDf0OSjik?si=U1Awbhkx6CFhXg6P>

- Ambrosino, M. A. (2022). La opción pedagógica a distancia como interfaz prospectiva de la educación universitaria digital. *Hipertext.net*, 25, 31-42. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2022.i25.04>.
- Costa, F. (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biobackers y nuevas formas de vida*. Taurus.
- De Alba A. (2021). La construcción de la virtualidad en la presencialidad como exigencia político pedagógica. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, I(1), 13-29.
- García Canclini, N. (2007). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.
- Lion, C., Mansur, A. y Lombardo, C. (2015). Perspectivas y construcciones para una educación a distancia re-concebida. *Revista del IICE*, 37, 101-118. <https://doi.org/10.34096/riice.n37.3453>.
- Lion, C. (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. UNESCO IIEP.
- RUEDA (2016). *Enseñar en la virtualidad: nuevas presencialidades y distancias en la Educación Superior*. 7° Seminario Internacional de Educación a Distancia en Santa Fe. Sede UNL. Santa Fe. Argentina. <https://rueda.cin.edu.ar/seminarios/>
- RUEDA (2022). *Escenarios inéditos en la Educación Superior. Perspectivas, huellas y emergentes*. 9° Seminario internacional de RUEDA. Sede UNMdP. Mar del Plata. Argentina. <https://rueda.cin.edu.ar/seminarios>.
- Tovillas, P., de Michele, D. e Igarza, R. (2021). *Los sistemas institucionales de Educación a Distancia: análisis de la primera experiencia de evaluación y validación*. CONEAU
- Williamson, B. (2018). *Big data en educación: el futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Morata.