



**Programa
Educación a Distancia.**

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y UNIVERSIDAD



Colección
MEMORIAS JORNADAS



V Jornadas

24, 25, 26 y 27 de noviembre 2020

Educación a distancia | Modelos híbridos
Tecnologías educativas | Roles docentes | Géneros

Director de la FLACSO Argentina

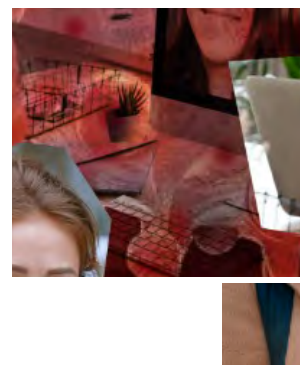
Luis Alberto Quevedo

Secretaria Académica de la FLACSO Argentina

Valentina Delich

Coordinadora del Programa Educación a Distancia

Grisel El Jaber





Actas de V Jornadas de Educación a Distancia y Universidad: 24, 25, 26 y 27 de noviembre; compilado por Grisel El Jaber. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina, 2021.

Libro digital, PDF - (Memorias jornadas / El Jaber, Grisel Irene)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-9379-74-9

1. Tecnologías educativas 2. Géneros 3. Educación a distancia 4. Formación continua 5. Universidad
I. El Jaber, Grisel, comp. CDD 374.4

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

© 2021, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Argentina.
Ayacucho 551 (C1026AAC)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
+ 54 11 5238 9300 (int. 442)

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

Publicación electrónica - distribución gratuita.



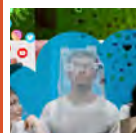
Licencia Creative Commons - Atribución – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia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



ISBN 978-950-9379-74-9



Agradecimientos



Agradecemos la participación de investigadoras/es, universidades, organismos y a las distintas áreas de la FLACSO Argentina por sumarse a compartir sus experiencias para seguir enriqueciendo los debates y reflexiones con relación a la educación a distancia, los roles docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje con tecnologías. Estos encuentros no serían posibles sin el compromiso y la organización del equipo del Programa Educación a Distancia de la FLACSO Argentina.

Equipo editorial

Directora de la colección y compiladora: Grisel El Jaber

Revisión de textos: Magdalena Rohatsch

Supervisión de contenidos: Florencia Rubini

Diseño de tapa: María Valeria Fernández

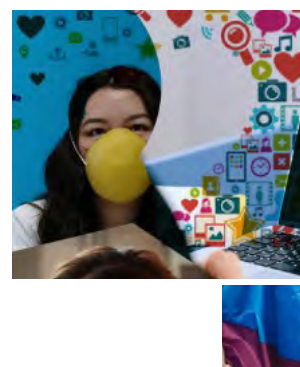
Diseño editorial: Julia Aibar

Coordinadora del Programa Educación a Distancia de FLACSO Argentina

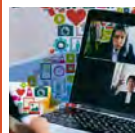
Grisel Irene El Jaber

Equipo del Programa Educación a Distancia interviniente en las Jornadas

Andrea Bordeñuk - Andrés Ferrante - Cynthia Blasco - Francisco Delfino - Gaspar Tessi - María Cecilia Cherbavaz - María Valeria Fernández - Matías Quijano - Paula Miranda - Rocío García.



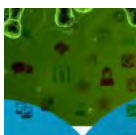
Introducción



En plena pandemia, la educación con tecnologías ocupó un lugar central en el sostenimiento de las trayectorias educativas y puso de manifiesto nuevas necesidades y demandas históricas de infraestructura, equipamiento y nuevos modos de trabajo en el campo educativo. En este contexto, desde el Programa Educación a Distancia de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Argentina, pudimos sostener la realización de las V Jornadas de Educación a Distancia y Universidad, que se desarrollaron los días 24, 25, 26 y 27 de noviembre de 2020. Como siempre, esperamos que este diálogo de experiencias enriquezca a personas de toda la región interesadas en la temática.

Durante estos encuentros en línea participaron docentes, investigadoras/es, referentes y profesionales de diversas instituciones y entidades nacionales e internacionales como la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), el equipo de Gobernanza y Participación Política de la oficina regional de ONU Mujeres para las Américas y el Caribe, el Ministerio de Educación del Perú, el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba (ISEP), la Biblioteca Nacional del Congreso, el Museo Nacional de Bellas Artes, la FLACSO Argentina y la FLACSO Ecuador. Con el contexto de pandemia como eje transversal, estas V Jornadas abordaron los desafíos y oportunidades que se presentaron en el campo de la educación a distancia a través de las distintas organizaciones mencionadas. Nos complace difundir, hacer circular e invitar a la lectura de acceso libre y gratuito de estos debates para seguir compartiendo y enriqueciendo nuestras tareas.

Estas Actas respetan las diversas formas de expresión de cada autor/a, incluyendo el lenguaje no binario.



- ★ Educación a distancia
- ★ Modelos híbridos
- ★ Roles docentes
- ★ Tecnologías educativas
- ★ Géneros

9

Tecnologías educativas en contexto de pandemia: roles, funciones, desafíos y oportunidades

Pandemia y tecnologías de la educación: una relación compleja ★★☆☆

Marta Mena | Universidad Tecnológica Nacional

La educación en pandemia: entre el libreto y la improvisación ★☆☆★

Verónica Weber | FLACSO Argentina

Formatos, recursos y actividades: la producción de materiales en entornos virtuales ★☆☆★

Paula Fernández, Flavia Ferro y Fabián Iglesias Iriarte | Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba

25

CONEAU: ¿Cómo ha sido el devenir de las nuevas reglamentaciones para propuestas de formación de educación a distancia?

Marco normativo de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia ★

Pablo Tovillas | CONEAU

33

Educación a distancia y géneros: ¿Cuál es el aporte de la educación a distancia para promover la reflexión sobre temáticas de género en la región de América Latina y el Caribe?

La formación política de mujeres a través de la educación a distancia ★★☆☆

Agustina Gradín | FLACSO Argentina

Mujeres en política: la formación virtual como estrategia para su fortalecimiento en América Latina y el Caribe ★☆☆★

Amy Rice Cabrera | ONU Mujeres

Transversalizar la perspectiva de género en la educación a distancia: un desafío en múltiples direcciones ★☆☆★

Anabella Benedetti | FLACSO Argentina

Museos al mundo: patrimonios culturales y educación abierta para todes ★☆☆★

Mariana Marchesi y Grisel El Jaber | Museo Nacional de Bellas Artes | FLACSO Argentina

Educación a distancia y formación continua: ¿Cómo se construyeron los dispositivos de formación continua de equipos en el contexto actual?

Algunas conceptualizaciones sobre la educación a distancia y la formación continua ★★

Jenny Villegas Rueda | FLACSO Ecuador

De la presencialidad a la virtualidad en la formación continua ★★
de la Biblioteca del Congreso de la Nación

Isela Mo Amavet | Biblioteca del Congreso de la Nación

La construcción del dispositivo técnico en la modalidad combinada: ★★
una acción política, institucional y pedagógica

Adriana Fontana | Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba

Continuidades y rupturas en el diseño de dispositivos de formación ★★

Silvia Andreoli y María Paz Florio | Centro de Innovación
 en Tecnología y Pedagogía de la Universidad de Buenos Aires

Educación y tecnologías: ¿Qué desafíos y oportunidades nos deja la pandemia en las universidades?

Desafíos y oportunidades del sistema universitario en pandemia ★★

Mariana Maggio | Universidad de Buenos Aires

Los desafíos de la educación universitaria en el Perú ★★
durante la emergencia por la COVID-19

Jorge Mori | Ministerio de Educación - Gobierno del Perú

Repensarlo todo ★★

Walter Campi | Universidad Nacional de Quilmes

Al servicio de una sociedad igualitaria e inclusiva ★★

Walter Wallach | Universidad Nacional de Hurlingham

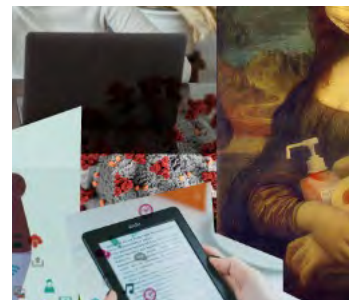
Autores/as



Instituciones y organismos mencionados

- **BCN:** Biblioteca del Congreso de la Nación, Buenos Aires, Argentina.
- **CITEP:** Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- **CONEAU:** Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- **FLACSO Argentina:** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.
- **FLACSO Ecuador:** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Ecuador.
- **ISEP:** Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba, Argentina.
- **MINEDU:** Ministerio de Educación - Gobierno del Perú.
- **MNBA:** Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires, Argentina.
- **ONU Mujeres,** oficina regional para las Américas y el Caribe.
- **UBA:** Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- **UNAHUR:** Universidad Nacional de Hurlingham, Buenos Aires, Argentina.
- **UNQ:** Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina.
- **UTN:** Universidad Tecnológica Nacional, Buenos Aires, Argentina.

Tecnologías educativas en contexto de pandemia: roles, funciones, desafíos y oportunidades



Pandemia y tecnologías de la educación: una relación compleja



Marta Mena | Universidad Tecnológica Nacional

 Leer más

La educación en pandemia: entre el libreto y la improvisación



Verónica Weber | FLACSO Argentina

 Leer más

Formatos, recursos y actividades: la producción de materiales en entornos virtuales



Paula Fernández, Flavia Ferro y Fabián Iglesias Iriarte
Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba

 Leer más

Pandemia y tecnologías de la educación: una relación compleja

Marta Mena

Universidad Tecnológica Nacional



Modelo pedagógico - modelo tecnológico - modelo de gestión

Palabras
Clave

Para situarnos en el contexto de esta disertación, me parece interesante que nos detengamos un momento a considerar el título de la mesa que hoy nos convoca: “Tecnologías educativas en contexto de pandemia: roles, funciones, desafíos y oportunidades”. En una primera y rápida lectura podríamos tratar de establecer una relación directa entre la pandemia y las herramientas tecnológicas utilizadas en ese escenario global.

De las múltiples y variadas realidades que hemos vivido como sociedad en este contexto de pandemia, entre la comunidad educativa primó la preocupación por encontrar una herramienta que ofreciera soluciones frente a la suspensión de las clases presenciales. Una preocupación que atravesó a todos los niveles educativos, desde inicial hasta el nivel superior.

En líneas generales, la inquietud central pasaba por encontrar una herramienta que permitiera sostener el vínculo pedagógico en la virtualidad. Frente al apagón global de la presencialidad, los/as docentes tuvieron que encarar la difícil tarea de asegurar el derecho a la educación de sus estudiantes, aun habiendo perdido el acceso a esa aula en la que históricamente se ha desempeñado la labor docente. Así, al tratarse de una situación inédita para todos/as, la prioridad estuvo puesta en encontrar una herramienta tecnológica que permitiera construir y/o sostener aquel vínculo. Esa era, prácticamente, la única respuesta posible en un contexto de confusión e incertidumbre generalizada que, en algunos casos, se tradujo también en falta de reacción institucional.

Sin embargo, esa fue sólo la situación inicial. Hoy estamos en otra instancia: ya hemos recorrido un camino y sabemos cómo han debido ajustarse las experiencias. Con el paso del tiempo, con la orientación de los/as líderes institucionales y con la colaboración

de los/as docentes, poco a poco fueron apareciendo algunas soluciones posibles y algunos planes de contingencia que hoy nos permiten hacer otro análisis de la relación entre pandemia y tecnología.

En este momento ya tenemos en claro que la solución a una circunstancia como la descrita no puede empezar con la elección de una herramienta tecnológica. Sabemos que ninguna herramienta, por más buena que sea, puede resolver *per se* una situación como la que debimos enfrentar durante el año 2020. Por el contrario, la relación entre pandemia y tecnología es más compleja que eso y está atravesada por múltiples procesos que exigen otro tipo de decisiones.

Personalmente, considero que el éxito de cualquier proyecto educativo depende de cómo se dé cuenta, durante su desarrollo, de tres modelos fundamentales: el *modelo pedagógico*, el *tecnológico* y el *de gestión*. Un *modelo pedagógico* es una forma de poner en práctica los procesos formativos dentro de una institución; es el que orienta los lineamientos básicos para organizar los objetivos y definir, secuenciar y jerarquizar los contenidos. Es, en consecuencia, la representación de las relaciones predominantes en el acto de enseñar. El modelo pedagógico precisa las relaciones que deben darse entre los/as estudiantes, los saberes y los/as docentes y, al mismo tiempo, determina la forma en que se concibe la evaluación. Se trata, en definitiva, del modelo que da direccionalidad a cualquier proyecto educativo.

Sin embargo, en el actual contexto de apagón de la presencialidad, se torna fundamental considerar también el *modelo tecnológico*: aquel que aporta la información y las herramientas necesarias para construir la arquitectura de todo el proyecto. Por eso es importante este modelo al momento de elegir las herramientas tecnológicas que se utilizarán. Herramientas que, además, deben ser coherentes con el proyecto. Es decir, deben ser compatibles y de utilidad para trabajar en armonía y de acuerdo a las posibilidades que ofrece el contexto de uso (algo que en muchos casos se olvidó en estos tiempos de pandemia). Si no tenemos un claro diagnóstico del contexto –sus posibilidades, su constitución, sus características y sus formas– es muy difícil que podamos elegir una tecnología y que esa tecnología resuelva realmente el problema al que le estamos buscando solución. El teléfono celular como recurso tecnológico es un ejemplo que vale la pena mencionar. Si este dispositivo era el gran enemigo de los/as docentes y de la enseñanza, con el apagón de la presencialidad pasó a ocupar un rol destacado como herramienta versátil y ubicua. De hecho, ha sido fundamental para la enseñanza remota entre los sectores más desfavorecidos. Allí, el celular fue prácticamente la única herramienta que sostuvo el vínculo pedagógico y que permitió, de alguna manera, garantizar el acceso a la educación en el contexto de pandemia. Con datos móviles y un único celular compartido con la familia, muchos/as de nuestros/as estudiantes tuvieron a este dispositivo como único medio para acceder a los contenidos enviados por sus docentes. Así, el celular que antes de la pandemia estaba prohibido en el aula, pasó a tener un sorpresivo protagonismo durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Esto, necesariamente, nos exige reconsiderar su uso en la enseñanza, diseñar nuevos usos posibles de una herramienta versátil y que está al alcance de la mayoría.

Finalmente, el *modelo de gestión* debe asegurar la direccionalidad de las acciones que se emprenden para el desarrollo del proyecto, guiándolo hacia la consecución de los objetivos fijados y respetando siempre las necesidades y posibilidades del contexto. La buena administración de esos tres modelos, diseñados en armonía, ha sido siempre una de las garantías de éxito de los proyectos.

Para ilustrar la importancia del funcionamiento armónico de los tres modelos, propongo como ejemplo el caso de la evaluación, un tema que preocupa desde siempre a las instituciones educativas y que con la pandemia tomó aún más relevancia. Durante el ciclo lectivo 2020, la pregunta acerca de cómo evaluar sin presencialidad se convirtió casi en una obsesión. En algunos casos hubo tanto afán por conseguir herramientas tecnológicas que permitieran evaluar en la virtualidad, que los dispositivos desplegados se convirtieron en un verdadero panóptico digital para evitar el fraude, la copia, la trampa. Estas actitudes –que lejos de centrarse en la comprobación conjunta de los logros alcanzados pusieron el foco en la desconfianza– dejaron a la vista viejos resabios de modelos pedagógicos que es necesario reconsiderar en nuestras instituciones universitarias. Para muchos/as docentes, sin embargo, estas medidas y actitudes no son propias de una pedagogía controladora, sino que las consideran una forma de mostrar seriedad al momento de evaluar. Es decir, según esta mirada, una evaluación de calidad es aquella que despliega todas las medidas posibles para asegurar que el/la estudiante no cometa un fraude (ni de identidad, ni de contenido, ni de ningún otro tipo). Este ejemplo permite ver la desarmonía que puede existir entre los distintos modelos ya que, en la actualidad, es muy improbable que alguien desarrolle un modelo pedagógico haciendo alusión a los viejos modelos de transmisión y control.

A meses de haberse iniciado el apagón global de la presencialidad, sabemos que el mundo cambió, pero todavía no pudimos hacer pie en la nueva realidad. Todavía nos cuesta reunir los fragmentos de esa realidad en un todo coherente y armónico, pero debemos intentarlo. La modalidad a distancia, en su formato virtual, sigue intacta. No fue fragmentada. Los experimentos desarrollados como plan de contingencia fueron eso: intentos, experiencias diseñadas de la noche a la mañana que tomaron prestada la virtualidad para garantizar la continuidad de los ciclos académicos. Pero, superado ese primer momento, es necesario que retomemos nuestros hábitos de imaginar y diseñar proyectos de educación a distancia a partir de las enseñanzas que nos dejó la pandemia. En el libro *La cruel pedagogía del virus*, Boaventura de Sousa Santos afirma que la COVID-19 vino para enseñarnos, para visibilizar cosas que antes estaban ocultas. Ya nadie cree que podamos volver a la vieja normalidad. Está en nuestras manos construir una nueva.

De la misma manera, ya es hora de abandonar el mito de la asimetría invertida del nativo digital. Desde mi punto de vista, esto permitiría a los/as docentes amigarse definitivamente con la tecnología, tener claro su rol frente a ella y explorarla. Así, tendrían libertad para armar la arquitectura de su proyecto. Ya no quedarían atados/as a la herramienta oficial que les entrega la institución o que está de moda, sino que podrían elegir aquella que mejor se ajuste a los objetivos de su proyecto y al contexto en el que se desarrollará. La pandemia nos dejó muchas enseñanzas a este respecto. Pero ahora es necesario profundizar la mirada hacia adelante, con la fuerte convicción de que podemos convertir

este difícil contexto en una oportunidad para emprender las transformaciones pendientes. Transformaciones que nos permitan una plena integración al nuevo mundo que estamos alumbrando y que nos alivien de algunas de las preocupaciones que todavía nos aquejan y que aquí hemos referido.

Bibliografía

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2020): *La cruel pedagogía del virus*. Madrid: Akal.

La educación en pandemia: entre el libreto y la improvisación

Verónica Weber
FLACSO Argentina



Presencialidad - virtualidad - tiempo - espacio

Palabras
Clave

Durante todos estos meses de pandemia tuve la sensación de estar viviendo en una película de ciencia ficción. Cada vez que me pongo el barbijo, que salgo a la calle a comprar algo, en cada conversación con colegas y con mis estudiantes, la sensación vuelve a aparecer. Por eso, me pareció que tal vez podríamos usar esa metáfora para pensar el sentido de lo que estamos haciendo, el sentido de lo que estamos buscando, de lo que tenemos, de lo que se nos está yendo y, también, el sentido de lo que está por venir. Podríamos pensar en una película de ciencia ficción que tiene tres tiempos y cuatro categorías (o capítulos).

De manera un poco simplificada podemos decir que, hasta el año 2019, tuvimos una historia más bien estable, con elementos que se repetían; y que en 2020 se produjo un hito que cambió las reglas del juego. El ciclo lectivo 2020 fue muy distinto a lo que conocíamos. De repente, la pandemia puso en pausa la presencialidad y debimos cambiar las maneras de dar clase. Las situaciones fueron muy dispares. Quienes nos especializamos y/o teníamos experiencia en educación a distancia acompañamos a los/as docentes que no conocían tanto la modalidad; algunas instituciones evitaron tomar decisiones con la esperanza de que todo volviera pronto a la antigua normalidad; y otras, con la firme convicción de seguir enseñando, fueron generando distintas estrategias para garantizar el derecho a la educación. En definitiva, la continuidad pedagógica y el sistema educativo entraron en jaque en un año absolutamente desestabilizante en todas las áreas de la vida social y que también nos afectó a nivel personal, emocional y familiar.

Así, retomando la metáfora de la película de ciencia ficción, podemos pensar que el primer momento llega con cierta estabilidad hasta el año 2019; el segundo momento es todo el ciclo lectivo 2020, al que podemos caracterizar como un hito, o momento de quie-

bre; y, finalmente, un tercer momento a futuro: eso que vendrá y que no sabemos cómo va a ser. Al mismo tiempo, podemos pensar esos tres momentos atravesados por cuatro categorías que podrían ser capítulos de una película y cuyos títulos serían: “alteraciones del tiempo y el espacio”; “escenarios desconfigurados”; “incertidumbre” y, por último, “actores: entre el libreto y la improvisación”. Por cuestiones de tiempo, nos concentraremos en dos de estos capítulos y sólo esbozaremos los restantes.

El primer capítulo refiere a las alteraciones del tiempo y el espacio de la clase. Está claro que la pandemia modificó estas dos categorías. Y, en esta película, los actores y actrices (que somos nosotros/as) van moviéndose entre el libreto y la improvisación. Antes de la pandemia, quienes nos especializamos en educación a distancia y tecnologías educativas nos enfrentábamos a la constante necesidad de explicar que las tecnologías no son malas en sí mismas, que hay tecnologías que no son digitales, que la educación a distancia es previa al surgimiento de las tecnologías digitales. En definitiva, debíamos insistir una y otra vez para instalar el valor de la modalidad a distancia y de la mediación tecnológica. Hoy, ese debate está totalmente fuera de lugar. El escenario cambió de la noche a la mañana y, en lugar de la duda y el escepticismo, aparece la convicción de que es importante aprovechar todas las tecnologías disponibles. Por supuesto, esa convicción sigue estando rodeada de los temores, las inquietudes, los interrogantes, las tensiones y los dilemas que presenta, sobre todo, el (no) acceso a esas tecnologías. Pero lo cierto es que todo el sistema educativo, con el compromiso variable de cada docente, de cada institución y de cada jurisdicción, echó mano a todos los recursos que encontró para seguir enseñando. Con mayores o menores aciertos, con avances y retrocesos, las instituciones y sus docentes pusieron todo lo posible para garantizar el derecho a la educación y proyectarlo hacia la nueva normalidad. De alguna manera, entre todos/as debimos reconstruir el escenario.

Es en este sentido que me interesa pensar la alteración del tiempo y el espacio. Durante el ciclo lectivo 2020, los/as docentes debimos pensar nuestra labor en un tiempo y un espacio diferente en función de lo que la mediación tecnológica permitía. Habitualmente, lo que configura las clases es un tiempo y un espacio en común: docentes y estudiantes vamos a la escuela o la universidad y nos encontramos en un horario y un edificio compartido, y eso es lo que nos permite coincidir. Cuando ese espacio común quedó clausurado, debimos trasladarnos al espacio virtual. Y, en ese traspaso, aparecieron algunas complejidades.

En primer lugar, tomó aún más fuerza la preocupación por las desigualdades en el acceso: ¿quién puede acceder?, ¿quién no puede hacerlo?, ¿qué hacemos frente a esa desigualdad? Se hizo más evidente que nunca la necesidad de repensar las políticas públicas y el rol de las instituciones educativas (y del Estado) en la tarea de facilitar todos los recursos disponibles a todos/as los/as estudiantes. Pero, mientras tanto, cada docente se enfrentó al dilema de cómo dar clases y hasta dónde seguir enseñando cuando un porcentaje de sus estudiantes quedaba afuera. Por eso, nuestro compromiso evidente debe ser que el acceso a la tecnología sea un derecho garantizado para todos/as los/as estudiantes. En la Encuesta a Hogares realizada por el Ministerio de Educación de la Nación

durante la pandemia¹, se muestra que el teléfono celular es un dispositivo al que tienen acceso la gran mayoría de los/as estudiantes. Sin embargo, la desigualdad persiste. Entre otras cuestiones porque no es lo mismo un celular que una computadora para estudiar. Tampoco es lo mismo un celular de uso individual que uno de uso compartido con el grupo familiar y al que sólo se puede acceder en ciertos horarios. Como tampoco es igual tener conexión Wi-Fi que acceso por datos móviles.

El segundo capítulo, muy vinculado al anterior, hace referencia a los cambios en el escenario. Por eso lo llamamos “escenario desconfigurado”. Se trata de un tema muy complejo y que aquí, por cuestión de tiempo, lo enfocamos en la pregunta acerca de cómo trasladar nuestras clases a la virtualidad, cómo desempeñar allí nuestra labor docente. En muchos casos, lo que sucedió fue que se intentó hacer en la virtualidad lo mismo que se hacía en la presencialidad. Pero, ¿es lo mismo?, ¿cómo se configura ese tiempo compartido en la virtualidad?, ¿es el mismo tiempo que en la presencialidad?, ¿en qué sentido es distinto?, ¿qué pasa en el campus virtual?, ¿cómo se configuran allí las relaciones? Está claro que las clases presenciales y las virtuales no pueden ser iguales.

Pensemos, por ejemplo, las clases sincrónicas en la universidad. Conozco casos de clases expositivas, sincrónicas, de cuatro horas, que “se dan igual” que en la presencialidad, como si no existiera una interface digital entre docente y estudiante. En este caso, la inquietud ya no es sólo por el escenario virtual que contiene esas cuatro horas, sino también por lo que se hacía en el escenario presencial. La pregunta, entonces, no es si optamos o no por lo sincrónico sino qué hacemos en ese encuentro sincrónico, qué pasa en la ampliación tecnológica, qué sucede en la construcción de la presencialidad mediada (que no es solamente un tiempo y un espacio común). Hay muchas maneras de componer el tiempo. Una clase grabada de dos horas no necesariamente es una clase de dos horas, porque alguien puede, por ejemplo, adelantar o retroceder la grabación, o recortar un fragmento y enviárselo por WhatsApp a un/a compañero/a. Con esto pretendo señalar que hay muchas maneras de componer el tiempo y la clase. No siempre una clase tiene dos horas, ni siempre se da en un espacio físico. Tenemos que animarnos a jugar con esas alteraciones.

El tercer capítulo de nuestra película de ficción es la incertidumbre, que se instaló con una fuerza arrolladora. Es una sensación que va a seguir acompañándonos en el futuro y que, desde mi punto de vista, va a caracterizar al ciclo lectivo 2021. Por eso considero que es importante que podamos incorporar esa incertidumbre como parte de la propia enseñanza. Se nos hace imprescindible aprender a ir y venir entre el libreto y la improvisación (otro capítulo de nuestra película). No podemos asumir una posición rígida, no podemos tener un plan cerrado, porque va a ser imposible sostenerlo. Tenemos que animarnos a improvisar también en la enseñanza. La enseñanza es improvisación, como la vida misma también lo es.

La propuesta, en definitiva, es hacer una revisión crítica de lo que fue, hasta aquí, la tarea docente. Valorar ese trabajo en toda su complejidad e interpretarlo en contexto (antes

1 “Informe Preliminar. Encuesta a Hogares: continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19”, Ministerio de Educación de la Nación, julio de 2020. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_hogares.pdf

y durante el 2020), pero también, y sobre todo, proyectarlo hacia el futuro. Mirar lo que las políticas, las instituciones, los/as colegas y nosotros/as mismos/as hacíamos. Considerar lo que resultaba potente, pero atender a aquello que no funcionaba. Hay cosas que ya no van a volver a ser como antes. Y eso puede ser una oportunidad para crear algo nuevo. En definitiva, tenemos que pensar qué queremos recuperar de lo anterior y cómo podemos proyectarlo hacia adelante.

Formatos, recursos y actividades: la producción de materiales en entornos virtuales



Paula Fernández, Flavia Ferro y Fabián Iglesias Iriarte

Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba

Tecnología - pedagogía - diseño didáctico

Palabras
Clave

En el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) brindamos propuestas de formación continua a docentes de la provincia de Córdoba. Se trata de propuestas para el nivel superior diseñadas de forma interdisciplinaria y pensadas para una modalidad de cursada combinada, es decir, presencial y virtual.

Si pensamos las consecuencias que el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) tuvo sobre el sistema educativo, entonces podemos decir que nuestro trabajo cotidiano en el ISEP no se vio afectado. Sin embargo, sí nos exigió revisar algunos procesos (reorganización de equipos y de tareas, sistematización de encuentros virtuales, entre otros) para acelerar las respuestas a las problemáticas que fueron presentándose a lo largo del 2020. Nuestro principal desafío fue readecuar el acompañamiento que veníamos sosteniendo con los/as docentes en la formación continua y profundizar la reflexión sobre el vínculo entre lo pedagógico y lo tecnológico. Es decir, el 2020 nos exigió acompañar más de cerca a los/as docentes para que pudieran entrar en contacto con las tecnologías educativas, estudiarlas, analizarlas e implementarlas.

Tradicionalmente, en cada propuesta del ISEP, quienes estamos a cargo de la producción de los materiales, intentamos, desde el diseño mismo de cada clase, provocar en los/as cursantes una reflexión sobre los modos de introducir tecnología en una propuesta de enseñanza. Por lo tanto, cuando la pandemia sacudió a la comunidad educativa, muchos/as docentes ya contaban con algunos recursos y tecnologías para poder continuar con sus clases y sostener el vínculo pedagógico con sus estudiantes en el nuevo escenario. En ese sentido, cabe mencionar que, a pocos días de haberse declarado el ASPO, y la consecuente suspensión

de clases presenciales, desde el ISEP pusimos a disposición de los/as docentes la plataforma “Tu escuela en casa”, donde compartimos una serie de secuencias didácticas para las diferentes áreas disciplinares de los distintos niveles educativos. En simultáneo, pensamos una serie de talleres destinados a acompañar la continuidad de la escolaridad y realizamos un diagnóstico para saber qué tipo de conectividad y de dispositivos tenía cada comunidad educativa. En función de eso, realizamos un entrecruzamiento de datos para determinar qué herramientas o recursos era mejor usar en cada caso según los objetivos pedagógicos. En ese sentido, cabe señalar la importancia de establecer, primero, cuáles son los objetivos de la clase y, luego, decidir cuál es la mejor herramienta para viabilizar esa propuesta.

En lo que sigue, entonces, comentaremos algunas de las producciones que realizamos en el ISEP para la formación docente y que dan cuenta del vínculo entre lo tecnológico y lo pedagógico. Específicamente, vamos a presentar tres propuestas: un formato (que muestra un abordaje innovador); un recurso (que consiste en un material didáctico hipermedia que une múltiples voces y lenguajes) y una actividad (en la que se pone en juego la creatividad del diseñador didáctico en la elaboración de una consigna).

Un formato

El formato que vamos a presentar es un laboratorio que creamos para la Especialización Docente en Educación y Medios Digitales. Al momento de diseñar el entorno, nos propusimos generar un formato disruptivo que, en parte, quebrara con la estructura del resto de la cursada. Nos interesaba crear un espacio donde la experimentación fuera el eje articulador, donde el/la cursante pudiera explorar diferentes herramientas digitales: que las probara; las pusiera en tensión con otras; las desarmara y las estudiara para ver qué posibilidades técnicas presentan, qué habilitan y qué condicionan o regulan en relación con los tiempos, los tipos de actividades y las habilidades cognitivas que involucran.

Para eso, el laboratorio ofrece diferentes recorridos (uno por cada tema o eje) organizados por paradas. Además, cada parada cierra con un espacio de kermés que une lo lúdico a lo didáctico y lo tecnológico. Las acciones que el laboratorio propone como modo de circulación son: hacer, generar, diseñar, desarrollar y, sobre todo, recapitular, revisar los pasos dados a medida que se circula por los espacios. Los/as participantes disponen de 48 horas para pasar por todos los puestos de cada kermés, lo que implica el desafío de la regulación del tiempo. Este espacio, además, se convierte en una instancia de evaluación, de autoevaluación y coevaluación.

Veamos, a modo ilustrativo, el modo en que está diseñado el laboratorio digital “Los medios y la regulación de la enseñanza”. En este caso, la “parada 1” es de exploración. Allí, se presentan las herramientas y los diferentes medios tecnológicos para que los/as participantes los prueben, experimenten e indaguen. Luego, deben elegir uno de los tres recorridos posibles, lo que los/as lleva a la “parada 2”, que es de conceptualización.



Montero, Julieta, "Laboratorio 2. Los medios y la regulación de la enseñanza", *Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Medios Digitales*, Córdoba, ISEP, 2018.

Es decir, mientras que en la "parada 1" debieron explorar y probar, en esta segunda instancia les acercamos materiales diversos, con diferentes lenguajes, algunos en tensión con otros, y les proponemos reflexionar sobre lo que esos medios tecnológicos posibilitan: ¿permiten una construcción colectiva de conocimiento?, ¿propician realmente un modo diferente de vinculación con el saber? El objetivo es que los/as participantes puedan pensar cómo utilizar ese recurso en el aula desde una mirada pedagógica, es decir, más allá de lo meramente atractivo que pueda resultar el recurso por sí mismo. Para eso, deben pensar qué interacciones propone el recurso, qué produce, para qué se lo puede utilizar dentro de la secuencia didáctica, qué se espera que los/as estudiantes aprendan al interactuar con ese medio, etc.

La "parada 3", por su parte, es de producción. Aquí, se ponen en juego las tensiones, los saberes, las permisibilidades tecnológicas y las habilidades cognitivas y técnicas. En esta instancia, cada cursante produce un recurso educativo y se imagina ese material en el aula, lo que le permite pensar clases apoyadas en herramientas digitales. Finalmente, la "parada 4" es de recapitulación. En esta instancia, los/as participantes revisan los pasos que dieron a lo largo de todo el recorrido, comparten sus producciones y se hace una puesta en común para enriquecer los recursos y aprender desde la mirada del/la otro/a y con el/la otro/a.



Laboratorio digital "Los medios y la regulación de la enseñanza". Parada 3 y Parada 4.

Como dijimos hace un momento, cada parada cierra con una kermés. Se trata de espacios de encuentro, de exploración y producción, que están regulados por un factor limitante: el tiempo. Los/as participantes disponen de 48 horas para transitar la kermés, explorar, tomar la consigna, organizarse en grupos cuando se trata de trabajar de forma colectiva, y producir. En estos espacios, de carácter más lúdico, se proponen la evaluación, la autoevaluación y la coevaluación como parte del proceso de aprendizaje.

Un recurso

Respecto al recurso, se trata de una presentación que se emplaza al final de cada una de las cuatro clases del seminario “La evolución de lo viviente: Darwin imprescindible”¹.



Tambussi, Claudia y equipo de producción de materiales educativos en línea, “La evolución de lo viviente: Darwin imprescindible”, *Ciclo de seminarios Entre pedagogía y cultura*, Córdoba, ISEP, 2019.

Tanto el seminario como la presentación que elegimos para compartir en esta mesa se enmarcan en la dinámica del *diálogo inter pares* (Pasquali, 1971). Es decir, dejan de lado la exposición del *maestro explicador* (Rancière, 2003) para proponer un espacio construido desde la paridad del diálogo entre colegas. Sustentados en ese vínculo entre pares, el seminario y la presentación amplían el concepto de diálogo a los vínculos entre los objetos concretos que conforman los dispositivos didácticos de comunicación. La noción de *intermedialidad* precisa de qué tipo de diálogo se trata cuando se hace referencia a la articulación entre textos, imágenes (fijas y en movimiento) y audios. “La *intermedialidad* estudia cómo los textos, imágenes y discursos no pertenecen solamente al orden del lenguaje y de los símbolos, sino también al de los soportes y los modos de transmisión, los aprendizajes de códigos y las lecciones de las cosas” (Fragmento de la revista del CRI, citado por Martín-Barbero y Corona Berkin, 2017: 170).

¹ “La evolución de lo viviente...” forma parte del ciclo “Entre la pedagogía y la cultura”, que ofrece, para los/as estudiantes de profesorado de cualquier disciplina, seminarios sobre diversas temáticas: “Enciclopedia imaginaria: cuentos de Borges”, “Sarmiento. Civilización y barbarie”, “Vidas con banda sonora. Música e identidades en la Argentina”, entre otros.

Aquí, entonces, el diálogo que propone el dispositivo didáctico se da entre lenguajes, soportes y modos de transmisión. De esta manera, el diálogo inter pares encuentra su correlato en la forma didáctica de los contenidos de otros diálogos: entre autores/as; entre productos culturales de diversas épocas y tendencias; entre modos semióticos y de expresión (multimodalidad: texto, imagen fija, imagen en movimiento); y entre diversas disciplinas. Esto puede verse con claridad en el planteo de los *conceptos viajeros* del recurso en cuestión. Allí, después de una curaduría de materiales, se complementa la presentación de cada clase con un dispositivo (montado en Genially) en el que la web asume el rol de enciclopedia.

La propuesta parte de la idea de Mieke Bal (2009) de que los conceptos científicos circulan (de teoría en teoría, de la ciencia a la vida cotidiana, de una disciplina a otra) y que, en esa circulación, se enriquecen. Así, en este recurso, cada ícono remite a un producto cultural (pintura, ilustración científica, historieta, literatura) que pone en relación/diálogo activo a la teoría evolucionista con otras manifestaciones de la cultura. Cada una de las cuatro clases cierra (y a la vez abre, desde el punto de vista del conocimiento) los temas presentados con este recurso. Los elementos interactivos de la presentación remiten a una polifonía de voces:

- ▶ La literatura: "El amigo de Charles Darwin", un cuento de Hernán Tejerina publicado en *La lengua de los gorilas y otros cuentos*; y la reseña de *La liebre*, una novela escrita por César Aira.
- ▶ La ilustración científica: "Formas de arte en la naturaleza", una obra de Ernst Heinrich Philipp August Haeckel.
- ▶ Al museo: invitación a un recorrido por el Museo Estatal Darwin de Moscú.
- ▶ La exposición: "La inspiración de Darwin", del Palacio de la Moneda de Chile.
- ▶ La historieta: "Reírse de Darwin", una nota publicada por Olga de Frutos Alonso en la revista *Quo*, y que trata sobre la figura del naturalista y la teoría de la evolución en relación con la historieta.

Una actividad

En los cursos y módulos del ISEP, las actividades tienen una importancia central. Las diseñamos con la intención de que se conviertan en verdaderas experiencias de aprendizaje para los/as cursantes. En ese sentido, el desafío radica en crear recorridos interactivos relevantes, novedosos, en los que la tecnología se ponga al servicio de la imaginación didáctica. Nos interesa que, durante su desarrollo, se propicien movimientos de pensamiento de orden cognitivo superior.

Las actividades que diseñamos están pensadas para profesionales de distintos campos del saber que se desempeñan como docentes. Así, por ejemplo, nuestros/as cursantes son abogados/as, ingenieros/as, arquitectos/as que, si bien dictan clases, han tenido poco contacto con una formación docente más específica. La actividad que aquí compartimos fue parte de un módulo titulado "Perspectivas de la educación". Allí, el docente había abordado

algunas cuestiones ligadas a la pedagogía. Para muchos/as de los/as cursantes esta era la primera vez que se encontraban con planteos del campo de la pedagogía y el objetivo del módulo era comenzar a producir ese acercamiento.

La actividad, entonces, partía de una situación imaginaria: el/la cursante ingresaba a una librería, iba hasta la sección de libros de pedagogía, tomaba uno al azar y, con sólo leer el título y ver la tapa, debía hipotetizar sobre el contenido de ese libro. Lo que nos interesaba con esta actividad era habilitar la libertad de actuación de los/as estudiantes porque, al mostrarles sólo la tapa del libro, implícitamente estábamos promoviendo otra cosa: que indagaran (en páginas web de bibliotecas, en repositorios, en artículos de Internet) acerca del libro y del/la autor/a y en relación con el interés de adquisición del material bibliográfico. Se trata, en definitiva, de prácticas vinculadas con el oficio intelectual de un/a docente. Era eso lo que nos interesaba promover, pero sin decirlo explícitamente.



Serra, María Silvia y equipo de producción de materiales educativos en línea, "Módulo 1. Perspectivas sobre la educación", *Formación Docente Complementaria*, Córdoba, ISEP, 2019.

En el diseño de nuestras actividades siempre hay mucho por detrás de la lógica de las narrativas transmedia. Y, en este caso en particular, aparece con fuerza lo que David Perkins (2010) denomina *aprendizaje pleno* y que tiene que ver con la importancia de ofrecerle a los/as estudiantes una versión para principiantes de aquello que están aprendiendo. Esta actividad puede pensarse como una actividad para principiantes en pedagogía que, apoyándose en la tecnología, podían elegir un libro, leer una reseña, averiguar el precio, saber si estaba disponible en el país, etc.

Desde nuestro punto de vista, el diseño didáctico convierte a esta actividad en una experiencia relevante en cuanto presenta y propone situaciones experienciales que se encuentran en la vida real y recupera las voces de los/as estudiantes. La actividad, que era colaborativa, requería que los/as estudiantes hicieran hipótesis de lectura y que desplegaran decisiones. Además, promovía escenarios integrados en los que el contexto enmarcaba el aprendizaje. El/la estudiante quedaba situado en el centro del aprendizaje y construía su propio conocimiento en un ambiente contextualizado y flexible. En ese sentido, no importaba si la hipótesis sobre el contenido del libro resultaba equivocada, porque la motivación dirigía la indagación y el interés por aprender. La actividad se apoyaba en la inteligencia colectiva ya que permitía sumar conocimiento, comparar los saberes propios con los de los/as colegas, compartir información y construir desde ahí.

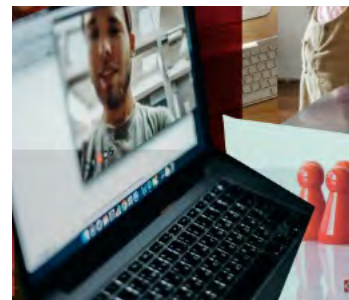
Elegimos comentar esta actividad porque nos permite hacer énfasis en que si bien la tecnología enriquece en muchos sentidos al diseño didáctico (da lugar a la creatividad y abre nuevas posibilidades), la elección de esa tecnología debe estar siempre sostenida con decisiones didácticas y pedagógicas que ofrezcan a los/as estudiantes una experiencia placentera y enriquecedora en la producción y búsqueda de conocimiento.

Bibliografía

- BAL, Mieke (2009): *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: CEN-DEAC.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús y CORONA Berkin, Sara (2003): *Ver con otros. Comunicación intercultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PASCUALI, Antonio (1971): "Teoría de la comunicación: las implicaciones sociológicas entre información y cultura de masas. Definiciones", en: *Comunicación y Cultura de masas*. Caracas: Monte Ávila.
- PERKINS, David (2010): *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- RANCIÈRE, Jacques (2003): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.



CONEAU: ¿Cómo ha sido el devenir de las nuevas reglamentaciones para propuestas de formación de educación a distancia?



Marco normativo de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia en Argentina



Pablo Tovillas | CONEAU

 Leer más

Marco normativo de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia

Pablo Tovillas
CONEAU



CONEAU - evaluación - acreditación - educación a distancia

**Palabras
Clave**

En la presente exposición haré referencia a la normativa que regula los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED). Para comenzar, es importante mencionar algunas de las características que tiene nuestro sistema nacional de evaluación y acreditación universitaria. Dicho de manera simplificada, el sistema opera en términos de garantía de la calidad. Hablar de calidad nos ubica, necesariamente, en un terreno de disputa. En ese sentido, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) escapa de una definición esencialista del término y, en cambio, propone un abordaje complejo que involucra las voces de distintos actores. Cabe aclarar, además, que se trata de un organismo de consulta para el Ministerio de Educación y que elabora recomendaciones para que el Poder Ejecutivo emita resoluciones.

La CONEAU realiza dos tipos de evaluaciones que, aunque se presentan de modo separado, están entrelazadas y en permanente diálogo:

- ▶ Institucional: Evaluación Externa y de Sistemas Institucionales de Educación a Distancia.
- ▶ Carreras: Acreditación de Carreras presenciales y a distancia de grado de interés público y posgrados.

Hace 23 años que la CONEAU realiza evaluaciones externas a las 131 instituciones que forman parte del sistema argentino y que presentan una gran heterogeneidad en términos de origen y trayectoria. Respecto a la gestión, en nuestro país existe prácticamente la misma cantidad de instituciones universitarias estatales y privadas, aunque el 78% de los/as estudiantes cursan en el régimen estatal, contra el 22% que asiste a las privadas. En Brasil, por ejemplo, sucede lo contrario. Esto hace que el sistema de evaluación y acreditación en

Argentina tenga algunas particularidades, puesto que las instituciones estatales tienen un rol preponderante.

En la evaluación externa se observan las instituciones, sus estructuras de gestión, sus funciones, cómo están organizadas, cuáles son sus políticas. Se evalúan las condiciones generales de funcionamiento de los SIED y su ajuste a las normativas, pero sin entrar en detalle en el análisis de las propuestas curriculares de las carreras. Eso se hace en el caso de algunas carreras a través de lo que se llama “acreditación de carreras”. En Argentina esta acreditación es obligatoria para todas las carreras de grado (declaradas de interés público) y posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados), aunque se aplican estándares distintos según sean de grado o posgrado; presenciales o a distancia. Si bien es el Ministerio de Educación quien sanciona las resoluciones, la comunidad universitaria (con sus distintas facultades, profesiones y disciplinas) interviene activamente en la definición de los estándares de acreditación y evaluación de las carreras. Es decir, la CONEAU no elabora esos estándares (aunque defina las guías de evaluación y diversos instrumentos), sino que su función consiste en asegurar que esos procedimientos se cumplan. Se trata, en definitiva, de un organismo de aplicación de normas que se generan en otros ámbitos institucionales.

La evaluación del SIED –una tarea que la CONEAU no tenía en sus inicios– es de gran relevancia para el sistema universitario. De hecho, la pandemia dejó entrever que aquellas instituciones que tenían sistemas ya discutidos internamente, validados por el Ministerio de Educación y evaluados por la CONEAU, estuvieron mejor preparadas para enfrentar la nueva normalidad. Aunque todavía no podemos medirlo con precisión, está claro que una de las consecuencias de la pandemia ha sido el crecimiento de carreras, docentes y estudiantes que se han trasladado a la educación a distancia. Este movimiento ascendente ya venía produciéndose desde antes del 2020, por lo que el nuevo escenario encontró a muchas instituciones universitarias –e incluso al Ministerio de Educación– trabajando para ponerle un marco a este crecimiento, para tratar de contenerlo y darle a las instituciones cierta capacidad de gobierno de la situación.

Por otra parte, es necesario mencionar que, en Iberoamérica, nuestro país es el único que lleva adelante un sistema de evaluación institucional de la educación a distancia. Realizar esta tarea fue una novedad tanto para la CONEAU como para los/as evaluadores/as que han intervenido. En este momento, casi la totalidad del sistema universitario ha pasado por esta práctica evaluativa, lo que produce un efecto de institucionalización de la educación a distancia. Esto es así en cuanto se ha puesto el foco en los aspectos normativos, organizacionales y de gestión de las instituciones, lo que permite fortalecer el marco de desarrollo de las propuestas a distancia. Dicho de manera sencilla: toda vez que una institución quiera aprobar una carrera, deberá antes cumplir con determinadas condiciones que la institución se ha puesto a sí misma y que fueron validadas por el Estado.

Una de las consecuencias de este proceso es la jerarquización y puesta en valor de la educación a distancia hacia el interior de las instituciones (que ahora deben prestarle atención) y hacia el interior del sistema (porque se legitima la opción mediante la doble evaluación integrada: en lo institucional y a nivel de las carreras). Al mismo tiempo, el proceso nos permite conocer mejor el sistema: podemos saber en detalle cuántas carreras hay, de qué tipo,

cómo es la distribución geográfica de las llamadas unidades de apoyo, cuál es la dimensión del sector estatal y cuál la del sector privado, etc. Esta información favorece la toma de decisiones, no solo a nivel institucional, sino también en el ámbito estatal.

Marco normativo

El marco normativo que regula los SIED está compuesto, en primer lugar, por la Ley de Educación Superior (N° 24521) (LES)¹ sancionada en 1995. Luego, tenemos la Resolución Ministerial N° 2641/17² que, si bien es del Ministerio de Educación, fue sancionada en consulta con el Consejo de Universidades. Es decir que las instituciones universitarias participaron activamente en la definición de los lineamientos y componentes de los SIED. Esto es muy importante porque hace al tipo de diseño del sistema que tiene Argentina, en el que las universidades y sus autoridades participan en la definición de aquello que la CONEAU tiene que evaluar.

En tercer lugar, la Resolución Ministerial N° 4389/17³ estableció la realización de una convocatoria separada de la evaluación externa, porque este proceso de validación de evaluación debería hacerse en paralelo a la evaluación institucional. Esto ha provocado un aumento en la cantidad de evaluaciones externas que está haciendo la CONEAU. Actualmente el organismo tiene un nivel de cobertura muy alto, inédito para esa función.

Por otra parte, existe una ordenanza de la CONEAU que fija los procedimientos internos para la realización de la evaluación. La validación de los SIED tiene lo que podríamos denominar una pinza jurídica: si la institución no tiene validado su SIED, entonces no puede acreditar ni validar las carreras bajo la modalidad a distancia ni bajo la modalidad semipresencial (que son las carreras que cuentan con una carga horaria de 30% a 50% de horas no presenciales). Así, lo que establece este nuevo marco normativo son distintas instancias de evaluación. En la evaluación institucional se observan las condiciones generales que deben cumplir hacia el interior las instituciones universitarias para garantizar la calidad de las propuestas concretas que hagan de cada una de las carreras. Las carreras, en cambio, se evalúan en el ámbito de la acreditación o del Ministerio de Educación. La CONEAU no se encarga de las carreras que son no acreditables. De alguna manera podemos pensar que el edificio que se construye hacia el interior de las instituciones, responsables de la garantía de calidad, es el que luego será habitado por las distintas carreras que deberán responder a una estructura de condiciones.

El cambio más importante en la normativa argentina es que ahora el énfasis está puesto en estas estructuras que contienen y encuadran la programación académica bajo ciertas condiciones. Como decía hace un momento, esto es así tanto para las carreras dictadas a

1 Ley Nacional N° 24521 de Educación Superior (1995). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

2 Resolución N° 2641 (2017). Ministerio de Educación. Disponible en: https://www.coneau.gob.ar/archivos/form-09posg/ResMED2641_17.pdf

3 Resolución N° 4389 (2017). Ministerio de Educación. Disponible en: https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RM4389_17.pdf

distancia que tienen más del 50% de la carga horaria a distancia, como para las carreras que tienen entre 30% y 50% de carga horaria total no presencial. En ambos casos la validación del SIED es un requisito para la aprobación y la acreditación. De esta manera, cuando se hace la acreditación de las carreras, lo institucional se mira como una estructura que garantiza condiciones institucionales puesto que, para llegar a esa instancia, la institución ya debe tener validado el SIED. Es decir que, en la normativa actual, contar con un SIED evaluado y aprobado es requisito para presentar acreditación de carreras. Se trata de una evaluación sin estándares, sino con parámetros, lo que vuelve el proceso más complejo respecto a la elaboración de consensos.

La Resolución Ministerial N° 2641/17, que mencionamos antes, tiene un anexo de tres partes. La parte inicial es la reglamentaria y luego, las secciones 1 y 2, que son centrales. La sección 1 establece los lineamientos y componentes del SIED y la sección 2 define las características que deben reunir las unidades de apoyo de la educación a distancia para ser consideradas como tales. En la parte reglamentaria, por su parte, la norma establece definiciones que tienden a darle una frontera política a la educación a distancia para evitar la dispersión del concepto. De esa manera, la norma define a la educación a distancia como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente/estudiante está separada en el tiempo y/o uso del espacio durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral. Es, además, aquella que utiliza soportes materiales, recursos tecnológicos y tecnologías de la información y la comunicación diseñados especialmente. La educación a distancia comprende también las opciones que se denominan: semipresencial, asistida, abierta, virtual y de características similares.

En Argentina, para que una carrera de pregrado, grado o posgrado sea de educación a distancia tiene que tener horas no presenciales que superen el 50%. Las carreras presenciales con 30-50% de horas no presenciales deberán someter su SIED a evaluación. Para eso, la institución debe presentar su SIED en el que describa los dispositivos que, siendo consistentes y coherentes entre sí, permitan el desarrollo de la propuesta de enseñanza.

El SIED es un conjunto de acciones, normas, procesos, equipamientos, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia. Son esos lineamientos y componentes los que deben presentar coherencia y consistencia interna, más allá de la estructura de gestión que tenga la institución.

Los lineamientos y componentes del SIED son las condiciones institucionales para la validación de un sistema:

- ▶ La institución debe contar con un marco normativo que regule el desarrollo de la opción pedagógica y asegure la calidad de sus propuestas. Esto permite dar a las instituciones cierta unificación, sin caer en homogeneizaciones. Es decir, puede haber unidades académicas o carreras que sigan estrategias propias, pero que igual deben atenerse a la norma general que la institución universitaria establece a nivel institucional.
- ▶ La institución debe contar con estructuras de gestión y su respectiva organización de equipos y tareas para la organización, administración y desarrollo de la opción pedagógica a distancia.

- ▶ Debe preverse la organización de equipos y tareas para el tratamiento de las dimensiones pedagógica, comunicacional y tecnológica de las propuestas de educación a distancia.
- ▶ Deben preverse las formas de selección, promoción, evaluación y designación de los/as docentes que cumplen funciones en la opción a distancia.
- ▶ Deben preverse actividades de formación de educación a distancia destinadas a docentes, así como también estrategias de formación para facilitar el desarrollo del/ la estudiante en el ambiente comunicacional y tecnológico de aprendizaje de la opción a distancia.
- ▶ Deben preverse los sistemas tecnológicos para la gestión académica, la gestión administrativa y el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En la evaluación de los SIED, la dimensión tecnológica es sólo una de todas las dimensiones que se evalúan. Y esta se encuentra al servicio de los desarrollos de procesos en el aprendizaje, como también está integrada a procesos administrativos y académicos.
- ▶ Deben detallarse los modos previstos para el acceso de los/as estudiantes a los materiales y la bibliografía en diferentes formatos y soportes, como así también los lineamientos para la producción de materiales.
- ▶ Deben establecerse las formas para la evaluación parcial y final de los aprendizajes y para el desarrollo de competencias de escritura y oralidad; además de garantizar la confiabilidad, la validez y la comunicación sincrónica entre docentes y estudiantes. Por ejemplo: en la evaluación de los SIED, la CONEAU no observa de qué forma va a evaluarse a los/as abogados/as para determinar las competencias de oralidad que tienen desarrolladas, sino que observa que el sistema garantice el desarrollo de esas competencias.
- ▶ Deben indicarse las previsiones establecidas para garantizar la presencialidad de los/as estudiantes en las prácticas profesionales y las formas presenciales de supervisión por parte de los/as docentes en los lugares de práctica.
- ▶ Deben describirse las pautas para que, en el ámbito de las carreras, se diseñen las actividades mediadas y presenciales que promuevan las interacciones entre estudiantes y docentes, y entre los/as estudiantes entre sí.
- ▶ Deben preverse procesos de seguimiento, evaluación y planes de mejora del proyecto pedagógico. La norma incluye este punto porque la intención es que las instituciones generen sistemas internos de evaluación de la calidad. Es decir, son responsables de la garantía de calidad. Por eso debe haber un seguimiento de esos planes de mejora.

Otra particularidad de la normativa argentina es que establece que el SIED será evaluado en el marco de un proceso de evaluación externa y que, posteriormente, será la Secretaría de Políticas Universitarias (dependiente del Ministerio de Educación) la que emitirá la resolución final en base a la evaluación de la CONEAU. En ese sentido, la CONEAU no otorga la validez de los SIED sino que sólo interviene en el proceso de evaluación. Aunque, por supuesto, es un actor importante ya que, sin ese dictamen favorable, la SPU no puede validar los sistemas.

Una vez validados, los SIED son evaluados cada seis años (según queda establecido en el artículo 44 de la LES) a los efectos de su mejoramiento, en el marco de las evaluaciones institucionales previstas en el mismo artículo. A nivel internacional existen dos corrientes de orientación que siguen las agencias de evaluación y acreditación: las agencias o sistemas evaluativos, que ponen el acento en garantizar la calidad de las carreras y las instituciones; y los sistemas que se enfocan en el mejoramiento. En Argentina se combinan ambos sistemas: en la acreditación, además de asegurar determinado piso de calidad, hay recomendaciones de mejora; y, en la evaluación institucional, existen lineamientos y componentes que el SIED debe tener y que se evalúan cada seis años con un objetivo de mejoramiento. A los fines de promover la práctica evaluativa de la educación a distancia en el ámbito universitario, se consideró oportuno permitir que las instituciones universitarias, de manera voluntaria, puedan efectuar la presentación de su SIED ante la CONEAU a los fines de su intervención y posterior validación por parte de la SPU. Esta voluntariedad tuvo una alta participación, tal como veremos más adelante.

Por otro lado, la normativa define a las unidades de apoyo como aquellas que realizan, exclusivamente, actividades académicas o de soporte tecnológico para las carreras dictadas a distancia. Es decir, no se puede brindar allí carreras presenciales. Por ejemplo, una sede universitaria o una extensión áulica donde se brinda asistencia a la educación a distancia no es considerada por la norma como una unidad de apoyo. Estas deben ser exclusivas para la educación a distancia. En Argentina existen, aproximadamente, mil unidades de apoyo, concentradas en tres o cuatro instituciones. Las unidades de apoyo son evaluadas conjuntamente con el SIED. Si bien no es necesaria una evaluación previa a la apertura de las unidades, sí es necesario informar su apertura y cierre una vez obtenida la primera validación del SIED. En nuestro país existen tres categorías de unidades de apoyo:

- ▶ Tecnológicas: aquellas que, fuera del ámbito físico de la institución universitaria, brindan exclusivamente a los/as estudiantes soporte tecnológico y/o capacitación para el uso de la tecnología virtual.
- ▶ Académicas: aquellas unidades en las que, fuera del ámbito físico de la institución universitaria, se llevan a cabo algunas de las actividades académicas de la carrera (clases presenciales, tutorías de acompañamiento a cargo de docentes universitarios/as, sedes de prácticas, evaluaciones o similares).
- ▶ Mixtas: aquellas unidades en las que, fuera del ámbito físico de la institución universitaria, se realizan actividades académicas y se brinda soporte tecnológico a los/as estudiantes.

Como en otros países de la región y del mundo, en Argentina los procedimientos del sistema de evaluación y acreditación se basa en un sistema de pares. Esto es así tanto para la evaluación externa, como para la evaluación del SIED y de las carreras. Las nóminas de pares que permiten la constitución de los comités se elaboran a partir de las recomendaciones de una comisión asesora según la temática. Los/as evaluadores/as surgen de la lista de expertos/as de la CONEAU y de las propuestas de instituciones universitarias y no universitarias. Las condiciones que deben reunir los/as integrantes de los comités de pares son: idoneidad

profesional, experiencia académica, capacidad como evaluador/a y/o experiencia en conducción, administración y gestión en la opción pedagógica y didáctica a distancia.

En la primera etapa de la evaluación del SIED las instituciones deben informar una serie de datos cualitativos respecto a sus normas de funcionamiento y protocolos. En la segunda etapa, que es de evaluación externa, interviene el comité de pares. Y, finalmente, en la tercera etapa la CONEAU se basa en las evaluaciones que hicieron los pares (y en las respuestas que las instituciones dieron a las observaciones del comité) para tomar decisiones.

La información que se solicita en la primera etapa refiere a siete dimensiones:

1. Fundamentación y marco normativo.
2. Organización y gestión.
3. Gestión académica de la opción pedagógica a distancia.
4. Cuerpo académico.
5. Alumnos/as.
6. Tecnologías previstas.
7. Unidades de apoyo.

La ordenanza de CONEAU establece dos grandes categorías:

1. Se recomienda la validación para los SIED que tengan una evaluación satisfactoria de los aspectos previstos en la Resolución N° 2641/17.
2. Se recomienda la no validación para aquellos SIED que no tengan una evaluación satisfactoria y cuyos planes de mejora sean considerados no factibles y/o insuficientes para poder revertir la situación.

En la primera convocatoria (de la que participaron 78 instituciones) los resultados de las resoluciones de la CONEAU muestran que: un 35% de las instituciones universitarias validó su SIED sin observaciones; un 18% lo validó con observaciones (es decir, debieron fortalecer algunos aspectos que resultaban poco claros); y un 47% validó con informe a tres años. Eso último sucede cuando hay algún déficit o cuando no se cumple con alguno de los requisitos. En esos casos, pasados tres años de la resolución, la institución debe presentar un informe para que la CONEAU pueda analizar de qué manera se cumplieron las recomendaciones de mejora.

Finalmente, respecto a la caracterización de las presentaciones, un 78% de las instituciones que se presentaron cuentan con programación académica actual en carreras a distancia o carreras presenciales 30-50; mientras que el 22% no cuenta con programación académica asociada al SIED. De las 78 instituciones que se presentaron a la primera convocatoria, 26 cuentan con unidades de apoyo (lo que representa el 32%). En total existen 987 unidades de apoyo, de las cuales 527 (53.5%) son tecnológicas; 198 (20%) son académicas; y 262 (26.5%) son mixtas.

Educación a distancia y géneros: ¿Cuál es el aporte de la educación a distancia para promover la reflexión sobre temáticas de género en la región de América Latina y el Caribe?



La formación política de mujeres a través de la educación a distancia

Agustina Gradin | FLACSO Argentina

▶ Leer más

**Mujeres en política: la formación virtual como estrategia
para su fortalecimiento en América Latina y el Caribe**

Amy Rice Cabrera | ONU Mujeres

▶ Leer más

**Transversalizar la perspectiva de género en la educación a distancia:
un desafío en múltiples direcciones**

Anabella Benedetti | FLACSO Argentina

▶ Leer más

**Museos al mundo: patrimonios culturales
y educación abierta para todos**

Mariana Marchesi y Grisel El Jaber
Museo Nacional de Bellas Artes | FLACSO Argentina

▶ Leer más

La formación política de mujeres a través de la educación a distancia

Agustina Gradin
FLACSO Argentina



Educación a distancia - género - transversalización - interseccionalidad

Palabras
Clave

A mediados de 2020, desde FLACSO Argentina nos sumamos a la iniciativa interagencial ATENEA –compuesta por ONU Mujeres, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Instituto Internacional para la Democracia y Asistencia Electoral (IDEA Internacional)– con el objetivo de construir una plataforma de formación política para la diversidad de mujeres en América Latina. Se trata de una propuesta innovadora respecto de los procesos de formación política orientados a las mujeres y que, en el contexto de la pandemia, incorporó la modalidad de educación a distancia como instrumento facilitador para la formación.

Los objetivos de la plataforma son fortalecer el conocimiento de las mujeres que aspiran a puestos de toma de decisiones o a cargos de gestión política en el Estado; y profundizar los derechos políticos de las mujeres a través de herramientas innovadoras que hacen a las nuevas formas de hacer política. A partir de ahí, la propuesta académica de la plataforma se compone de cinco cursos que abordan distintas temáticas que ATENEA ha identificado como áreas estratégicas en nuestra región: “Gestión social y política en tiempos de crisis”; “Políticas públicas y agendas legislativas con enfoque de género”; “Liderazgos transformacionales”; y “Violencia contra las mujeres en política”.

Los cursos buscan fortalecer la gestión de esta diversidad de mujeres que ejercen cargos políticos en diferentes ámbitos y niveles de América Latina y el Caribe. En los cursos participan mujeres de distintos países y con diferentes trayectorias, tanto políticas como de gestión pública. Esa diversidad sin duda enriquece el encuentro y la propuesta.

En esta exposición quisiera hacer foco en las potencialidades y los desafíos que la educación a distancia presenta para la formación política de las mujeres. Se trata de distintos elementos que podemos identificar tras haber finalizado la primera etapa de ejecución de los cursos y que nos permiten pensar que esta modalidad, que surgió en un contexto de crisis y emergencia, va a quedar instalada.

En primer lugar, una ventaja de esta modalidad es que permite la participación de docentes especialistas de diferentes puntos de la región. Esto resulta muy enriquecedor para la formación política de las mujeres. Habitualmente, en la modalidad presencial, la participación de los/as especialistas queda circunscripta a las capacidades y potencialidades de cada uno de los distritos. La modalidad virtual, en cambio, nos permite convocar a especialistas de países como México, Bolivia, Colombia, Argentina. Esta posibilidad enriquece la mirada y la capacidad de formación de las mujeres, además de visibilizar las diferentes trayectorias de las especialistas en formación política.

En segundo lugar, la modalidad a distancia permite la participación de personas de diferentes países de la región en un mismo espacio pedagógico. Esto no sólo enriquece la trayectoria formativa de cada una de las participantes, sino también la construcción colectiva de reflexiones. Nuestra experiencia en esta primera parte del proyecto muestra, además, que ese encuentro resulta enriquecedor también para el equipo docente que forma parte de la plataforma.

Una tercera ventaja es que la educación a distancia permite administrar los tiempos de la formación con las responsabilidades profesionales, políticas y de cuidado que sostienen las mujeres. Este punto es especialmente interesante al momento de pensar el proceso de formación política para mujeres. Son las propias participantes de los cursos quienes destacan que la educación a distancia les da la oportunidad de administrar los propios tiempos y de combinar los tiempos de formación con el resto de sus actividades.

Finalmente, la estructura de docentes tutoras que participan en la plataforma también se constituye como una potencialidad en cuanto permite un acompañamiento personalizado de las trayectorias formativas. Eso, sin dudas, es un valor agregado que la educación a distancia da a este tipo de trayectos.

Respecto a los desafíos, durante el segundo semestre de 2020 hemos generado distintos espacios de reflexión colectiva con el equipo docente que participa de la plataforma para pensar las distintas dificultades que fueron surgiendo.

El primer gran desafío que encontramos al empezar a construir la plataforma fue la transversalización de la perspectiva de género en el desarrollo de los contenidos de los cursos. El equipo docente está compuesto por mujeres especialistas con distintas trayectorias académicas y profesionales, pero todas tienen mucha experiencia en temas de género. Al momento de producir los contenidos y materiales para los cursos, nos enfrentamos a la dificultad de lograr la transversalización en la modalidad virtual.

En esa misma línea, incorporar la perspectiva interseccional también se planteó como una dificultad en la educación a distancia. Me refiero a poder pensar cómo producimos los contenidos y qué tipo de actividades proponemos para evitar caer en estereotipos de mujer. Nos interesaba ampliar la mirada para considerar las múltiples desigualdades que nos atraviesan como mujeres y que, claramente, es necesario tener en cuenta a la hora de diseñar propuesta de formación que buscan fortalecer la participación política de las mujeres.

Un tercer desafío fue la organización de los cursos en modalidad virtual. Al tratarse de una propuesta de formación para cursantes de distintos países, surgió la necesidad de combinar momentos sincrónicos y asincrónicos para generar espacios y recursos que facilitaran

la apropiación de los contenidos. Frente a este desafío, descubrimos en los conversatorios una herramienta muy valiosa para generar encuentros sincrónicos de forma periódica que nos permitieran, además de vernos las caras, construir un diálogo. Por supuesto que estos diálogos también se dan en el campus, pero allí ocurren de manera asincrónica. En la videoconferencia, el diálogo se refuerza, se transforma en conversación y se fortalece la discusión.

Un último desafío que me gustaría comentar fue el que supuso encontrar modos de fortalecer la participación en los espacios de debate. La formación política y el diálogo colectivo empoderan, sin distinción de roles, a todas las personas que participamos. Por eso creemos que es fundamental que este tipo de propuestas de formación incluyan espacios de intercambio de ideas –que son cada vez más demandados y valorados– para favorecer y fortalecer la participación política de las mujeres.

A modo de conclusión, entonces, me parece importante señalar, por un lado, que la educación a distancia desde un enfoque de género interseccional fortalece el acceso de mujeres, lesbianas, travestis y trans a la formación de calidad en todos sus niveles. La formación política, que es no formal, tiene la misma calidad que las propuestas de formación a distancia en sus diferentes niveles y es un recurso que permite democratizar el acceso a la educación para esas personas y colectivos que, quizás, no pueden acceder de otra manera a este tipo de formación.

Por otro lado, la educación a distancia permite transversalizar el enfoque de género en las propuestas de formación a partir de los aportes de las propias mujeres, del protagonismo que podemos ganar y de los distintos roles que podemos ocupar en las propuestas de formación a distancia. En estos cursos, las mujeres somos protagonistas de nuestra propia formación política.

Finalmente queda abierta la pregunta acerca de la potencialidad de la educación a distancia para facilitar o no la conciliación entre las tareas profesionales y las tareas de cuidado. Suele decirse que la educación a distancia permite esta conciliación. Sin embargo, no debemos invisibilizar la disputa por una distribución equitativa de las tareas de cuidado en pos de la igualdad de género. Desde los programas de formación a distancia debemos continuar pensando cómo podemos aportar a esa discusión sin perder de vista las consecuencias que genera la desigual distribución de tareas de cuidado al interior de las familias. Debemos reconocer la importancia de la democratización del acceso a este tipo de formación, sin perder de vista otras inequidades.

Mujeres en política: la formación virtual como estrategia para su fortalecimiento en América Latina y el Caribe

Amy Rice Cabrera

ONU Mujeres



Género - paridad - interseccionalidad - COVID-19

Palabras
Clave

En un contexto como el que estamos viviendo, signado por las urgencias y los desafíos que acarrea la pandemia, se vuelve más necesaria que nunca la generación de espacios para la reflexión colectiva. Durante el año 2020, con el equipo de gobernanza y participación política de ONU Mujeres de la oficina regional para las Américas y el Caribe¹ hemos impulsado distintas instancias de formación. Además de ATENEA y la alianza con FLACSO Argentina, trabajamos en conjunto con la Unión Iberoamericana de Municipalistas (UIM) y con el Centro de Asesoría y Promoción Electoral (CAPEL) del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), entre otras instituciones y organismos.

El contexto de pandemia ha impactado de manera diferenciada en los derechos humanos de las mujeres. Por ejemplo, se ha visto afectado el acceso a la salud; se ha producido un aumento en las violencias contra mujeres y niñas, una sobrecarga de las tareas de cuidado, y una profundización de la pobreza que, está claro, afecta especialmente a las mujeres. Al mismo tiempo, la pandemia ha puesto de relieve la subrepresentación de las mujeres en los espacios de toma de decisiones. Todavía existen brechas en su participación, especialmente desde un enfoque de interseccionalidad, lo que también nos permite ver cómo esta vulneración de derechos afecta de forma diferenciada a las mujeres rurales, indígenas, afrodescendientes, jóvenes, LGBTIQ+, con discapacidad, migrantes, entre otras.

En América Latina, los feminismos y las redes de mujeres en política han permitido que la región haya avanzado mucho en términos de paridad, aunque todavía estemos lejos de una

¹ El área está a cargo de Paula Narváez, asesora regional, junto a Giulia Bortolotti, especialista en Gobernanza y Participación Política.

situación ideal. En este momento, a nivel regional, las mujeres representan el 30.9% en los espacios parlamentarios²; el 28.5% en los gabinetes ministeriales; y un 15.5% en los puestos de alcaldía³. Queda claro, entonces, que necesitamos seguir ampliando nuestra participación en estos ámbitos. Pero también tenemos que trabajar para que, cuando las mujeres puedan llegar a los espacios de toma de decisiones, lo hagan con una agenda hacia la igualdad sustantiva. De lo contrario, esa participación política podría no ser transformadora.

Esta necesidad, que se conoce y se señala desde hace tiempo, se transformó en urgencia a partir de la pandemia provocada por la COVID-19. Es urgente que las mujeres que hoy son parte de los gobiernos, en sus distintas dependencias (gabinetes, legislaturas, secretarías) y en todos sus niveles (nacional, provincial y municipal) puedan tener incidencia e intervenir para evitar la vulneración de derechos o, al menos, disminuir sus impactos. Por eso insistimos en la importancia de fortalecer esos liderazgos. Es fundamental que la diversidad de mujeres participe de esos espacios y que, desde allí, apliquen un enfoque de género y una perspectiva interseccional de derechos.

Ese es el corazón de ATENEA : una iniciativa que promueve la construcción de democracias paritarias en América Latina. El proyecto, que surgió en 2015, se lleva adelante con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y con el Instituto Internacional para la Democracia y Asistencia Electoral (IDEA Internacional).

Luego de su surgimiento, ATENEA ha fortalecido su trabajo a partir de la creación del Índice de Paridad Política, que permite medir el ejercicio real de los derechos políticos de las mujeres en los distintos países. Este instrumento –que ya ha sido implementado en 11 países e, incluso, a nivel provincial, en Córdoba, Argentina– no sólo mide cómo está cada territorio respecto a ese horizonte de paridad, sino que además la información que recoge se utiliza para promover medidas legislativas que apuntan a seguir avanzando en esa dirección. De esta manera, el Índice permite mostrar la alianza entre la academia, los ámbitos de investigación y los organismos internacionales y su potencia para incidir en las políticas públicas transformadoras.

Por otro lado, en 2019, ATENEA ha conformado la Red de Democracia Paritaria, un espacio de encuentro para diferentes actrices y actores de la región que participan de *webinars*, de *podcast* y de otras acciones y publicaciones que impulsan la reflexión acerca de la participación política de las mujeres. En el 2020, ya en pandemia, ATENEA ha crecido hacia la formación virtual a través de una plataforma que se creó en conjunto con FLACSO Argentina. Como vimos, el espacio de formación que ofrece ATENEA apunta a que las participantes puedan reflexionar sobre sus trayectorias y sus gestiones desde un enfoque de género. En ese sentido –y como señalaba Agustina Gradin – la educación virtual puede contribuir más allá de lo técnico, más allá de las herramientas en términos profesionales: tiene la potencia de crear espacios de encuentro, de intercambio y de aprendizaje colectivo. Esto es especialmente importante en Latinoamérica, donde los trabajos colectivos han impulsado los avances en la legislación paritaria y la inclusión de temas de género en la agenda política.

2 Datos producidos por la Unión Interparlamentaria - IPU (2020). Recuperado de: <https://www.ipu.org/>.

3 Datos publicados por CEPAL. Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://oig.cepal.org/es>.

En este caso, la construcción colectiva con FLACSO Argentina nos permitió adaptar y enriquecer la propuesta. La experiencia en educación a distancia del equipo de trabajo de FLACSO transformó nuestra idea inicial en una propuesta pedagógica de calidad en el nuevo contexto global. Por eso me interesa destacar la importancia de los espacios de reflexión colectiva y de aprendizaje. Estos intercambios nos permiten mejorar nuestras propuestas y, así, fortalecer la participación de las mujeres en la política.

Como Agustina Gradin ya se refirió en detalle a este proyecto, propongo centrarnos ahora en lo que implicó el desarrollo de esta experiencia conjunta. Como ya señalé, ATENEA es un proyecto regional y esa característica nos presentó, durante el proceso de construcción, algunos desafíos que nos parece importante mencionar.

Hace un momento hablamos de los porcentajes de participación de las mujeres en la región. Sin embargo, si miramos cada país de manera individual, encontramos que las situaciones son muy disímiles: mientras algunos han logrado la paridad en los parlamentos, otros ni siquiera han alcanzado el 20% de participación de mujeres. Esto, que parece un mero dato, impacta en las políticas y agendas públicas desde un enfoque de género. Por eso es tan complejo un abordaje regional que tenga en cuenta la diversidad de las destinatarias y la situación de los países.

Por otro lado, el proceso de admisión y selección de las participantes también representó un desafío. Al tratarse de una propuesta regional, nos interesaba becar a mujeres de todos los países y eso tuvo sus dificultades. Lo mismo sucedió con la diversidad de lenguas. En esta primera fase del proyecto, la propuesta está íntegramente en español. Para el 2021 vamos a incluir también el inglés para la región del Caribe; pero Brasil, por ejemplo, nos sigue quedando afuera. Lo mismo en el caso de Haití con el francés. También evaluamos la posibilidad de incluir propuestas en lenguas indígenas. Esas son deudas pendientes que esperamos atender en el corto y mediano plazo.

Y, finalmente, los contenidos con enfoque regional también implicaron un desafío. Sobre todo teniendo en cuenta que, además de la pandemia, nuestro contexto regional está caracterizado también por distintas situaciones de crisis y por los procesos electorales que están viviendo algunos países. Esto hace que sea más difícil ofrecer a las participantes contenidos actualizados y que se ajusten a lo que ellas necesitan en ese momento.

A esto último se suman otros factores que ya mencionamos –la sobrecarga de tareas de cuidado, la brecha digital, las situaciones de violencia– que dificultan la participación de las mujeres en estos espacios y que hacen más necesario todavía el acompañamiento pedagógico. Creo que este es el mayor desafío al que nos enfrentamos: llegar a todas esas mujeres que querrían participar y que, por uno o varios de esos motivos, continúan quedando afuera.

La pandemia requiere una respuesta pública que sea sensible al género. Necesitamos que las mujeres que ocupan puestos de toma de decisiones lo hagan con perspectiva de género y que tengan agendas hacia la igualdad sustantiva. Esta plataforma de ATENEA y FLACSO Argentina y la educación a distancia son excelentes herramientas para fortalecer ese tipo de participación, dado que favorecen el encuentro, el intercambio y la reflexión colectiva sobre las propias trayectorias. El desafío principal sigue siendo fortalecer este proyecto para que ninguna mujer quede atrás.

Transversalizar la perspectiva de género en la educación a distancia: un desafío en múltiples direcciones

Anabella Benedetti
FLACSO Argentina



Género - transversalización - educación a distancia

Palabras
Clave

Desde el 2001, el Área Género, Sociedad y Políticas de FLACSO Argentina desarrolla dos programas de alcance nacional, regional e internacional: el Programa de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP)  y la Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina . En ambos, los entornos virtuales de aprendizaje ocupan un lugar central: como medio para la formación a distancia y como tema de reflexión, de investigación y de políticas. En ese marco, nos interesa compartir reflexiones acerca de las interrelaciones entre esta modalidad de aprendizaje y el enfoque de igualdad entre los géneros. Específicamente, proponemos analizar cuáles son los aportes del enfoque de género a la educación a distancia y, a su vez, cómo incide la formación a través de entornos virtuales en la reflexión sobre temáticas relacionadas con la perspectiva de género.

Para avanzar en la primera dirección, considero fundamental recurrir al concepto de *transversalización* para pensar qué significa asumir este enfoque en las propuestas formativas. El desafío de la transversalización implica repensar qué significa abordar los contenidos desde un enfoque de género y cómo integrarlo a las estrategias pedagógicas. En la Maestría en Género, Sociedad y Políticas (que se dicta en modalidad virtual), intentamos hacerlo por distintas vías. Por ejemplo, en el proceso de selección de recursos multimediales y de la bibliografía teórica incluimos voces y producciones de mujeres y diversidades sexogenéricas para analizar sus aportes a la construcción de conocimiento, qué mensajes ofrecen sobre el tema que se está trabajando y cómo inciden los lentes de género en esas voces. Al mismo tiempo, intentamos que nuestra plataforma sea un espacio de difusión de esas producciones. Lo mismo sucede con las imágenes que seleccionamos. Consideramos que no son meros recursos estéticos, sino que son parte del contenido. Es decir, hacen a la apropiación

de los conocimientos por parte de los/as cursantes y favorecen la reflexión sobre esos conocimientos. De la misma manera, en la Maestría, el uso del lenguaje inclusivo y no sexista ocupa también un lugar importante en la edición de los textos para las clases.

Por otro lado, es importante recordar que la transversalización requiere de determinadas estrategias pedagógicas. Desde nuestra área diseñamos un ecosistema de aprendizaje que coloca a los/as estudiantes en el centro del proceso. Esto significa que trabajamos activamente para recuperar y poner en valor sus experiencias y saberes previos. Nos interesa, sobre todo, que puedan ponerlos en cuestión y relacionarlos con los contenidos de las clases. Para eso, promovemos el abordaje de los contenidos desde un enfoque interdisciplinario, interseccional y situado. Aquí, *situado* no refiere únicamente a los contextos particulares e inmediatos, sino también a la recuperación de las historias, de las luchas previas a esos contenidos que estamos poniendo en diálogo en las distintas propuestas formativas.

Otra estrategia pedagógica que utilizamos es insistir en que las ciencias no son neutrales en términos de género. El corazón de la epistemología feminista –y parte del desafío de la transversalización– consiste en cuestionar la supuesta neutralidad y objetividad en la producción de conocimiento. Por eso nos parece fundamental, en los procesos de aprendizaje, el esfuerzo por develar los sesgos y los estereotipos de género.

En nuestras propuestas, también apuntamos al aprendizaje conjunto y a la producción colectiva de conocimiento. Para eso, recurrimos a distintos espacios interactivos sincrónicos y asincrónicos en los que incentivamos el diálogo entre profesionales de distintas disciplinas. En esos intercambios se comparten experiencias, aciertos y desaciertos que contribuyen a construir un bagaje de aprendizajes que enriquecen el diálogo con otros/as. De esta manera, estos espacios sientan las bases para la conformación de comunidades de aprendizaje y prácticas. Consideramos que la metodología de la comunidad virtual –que se sustenta tanto en los lazos de pertenencia como en el objetivo común de construcción de conocimiento– favorece la transferencia de aprendizajes y saberes que van adquiriendo los/as estudiantes, al tiempo que otorga igual valor a todas las voces.

Ahora bien, respecto a la segunda parte de la pregunta que planteé al inicio –esto es, los aportes de la educación a distancia a la reflexión sobre temas de género–, creemos que la ampliación y difusión de esta modalidad pueden aportar a la formación de recursos humanos que, en los países de la región, implementen procesos para un desarrollo más justo, humano y sostenible.

Una de las características centrales de los estudios de género es la diversidad de corrientes, de (re)interpretación de conceptos, de perspectivas teóricas y de corrientes epistemológicas. La educación a distancia permite no sólo visibilizar esa diversidad, sino también amplificarla, profundizarla, seguir construyéndola.

En la misma línea, creemos que, a través de las comunidades virtuales de práctica y de los diferentes espacios interactivos, la educación a distancia favorece el aprendizaje desde las experiencias propias y de los/as otros/as.

Y, finalmente, también podemos pensar la educación a distancia como fuente de conocimiento para la apropiación estratégica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde el enfoque de género. Pocas veces se hace una lectura de género sobre

los modos en que las personas utilizan los entornos virtuales de aprendizaje: cómo acceden, cómo los usan, cómo se los apropian. Esta es una preocupación central para quienes somos parte del área de género de FLACSO Argentina.

Desde la Cátedra UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina venimos desarrollando distintos proyectos (investigaciones, programas formativos, trabajo en red, consultorías, entre otras líneas de trabajo) que impulsan la reflexión y la acción sobre las diferencias de género en el acceso a las herramientas tecnológicas, pero en particular en lo referente a la superación de las desigualdades de género en la apropiación de las TIC. Desde nuestro punto de vista, la brecha digital de género es una brecha plural, que refiere a diferentes aspectos de los usos y accesos a las TIC. En ese sentido, creemos que la educación a distancia se presenta también como una fuente de investigación para entender de qué manera el género como variable analítica interviene en la participación y apropiación de los entornos virtuales. Esto permitiría, a futuro, diseñar nuevas estrategias que atiendan a las diferentes necesidades, demandas e intereses de los/as cursantes, así como también a la creación de nuevas políticas educativas que apunten a la transversalización de la perspectiva de género.

Museos al mundo: patrimonios culturales y educación abierta para todes

Mariana Marchesi y Grisel El Jaber



Museo Nacional de Bellas Artes | FLACSO Argentina

Formación virtual - redes sociales - géneros - arte

Palabras
Clave

Érase una vez dos instituciones preocupadas por la inclusión social y con más preguntas que respuestas: ¿cómo lograr que las obras del Museo Nacional de Bellas Artes estuvieran disponibles para todo el mundo?, ¿por qué no pensarlas desde la perspectiva de género?, ¿era posible salir de lo tradicional para pasar de lleno a las redes sociales?, ¿podíamos allí formar y recibir formación académica?

En mayo de 2020, en pleno contexto de pandemia y a partir de la obtención de un mecenazgo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Museo Nacional de Bellas Artes y FLACSO Argentina dieron inicio a la formación en línea “Cultura, arte y género”. Se trató de un piloto experimental que se implementó simultáneamente en Moodle –como plataforma de control de grupos– y en Facebook e Instagram –como plataformas abiertas a todas las personas–. La idea central del proyecto era integrar los tres espacios en línea de manera tal que Moodle, plataforma sobre la que se asienta el campus de FLACSO, funcionara como un grupo de control que pudiera medir y cuantificar algunas de las cosas que sucedían en las cuentas de Facebook e Instagram, creadas especialmente para el proyecto. De esta manera, pretendíamos romper con los espacios cerrados y tradicionales de la educación a distancia.

La idea, entonces, fue brindar contenidos de alta calidad¹, libres, abiertos y gratuitos, en plataformas que no han sido pensadas originalmente para lo educativo, como es el caso de las redes sociales. Esta dinámica nos permitió fortalecer lazos durante la pandemia; trabajar de manera colaborativa y en articulación entre museos y universidad; abrir al público una

¹ Los contenidos del curso fueron producidos por la Cátedra UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina (FLACSO Argentina), y por docentes, investigadores/as y especialistas del CONICET.

propuesta de formación gratuita; y reconocer las experiencias de los/as participantes, que se convertían también en contenidistas del curso. Al mismo tiempo, al ser una formación en línea, abierta y gratuita, pudimos ampliar el alcance y llegar a personas de distintas regiones.

Cuando lanzamos el curso, en cuatro días recibimos 3.460 inscripciones. En el Moodle se armaron dos grupos cerrados de 40 participantes cada uno, mientras que en redes sociales la participación era abierta. Sin embargo, todas las intervenciones quedaban registradas porque, al final de la formación, se otorgaban certificados tanto para quienes habían cursado en Moodle como para quienes lo habían hecho en Facebook e Instagram. En redes sociales sumamos el rol de las *dinamizadoras*, que eran quienes acompañaban y moderaban las participaciones de las personas cursantes, corregían las actividades y hacían las devoluciones. Además de contar con experiencia en la gestión de comunicaciones en redes sociales, las dinamizadoras tenían formación académica en arte, en género y en Ciencias Sociales, lo que enriqueció y fortaleció el vínculo con los/as usuarios/as.

Como dijimos hace un momento, en las redes sociales no usamos cuentas preexistentes, sino que las creamos exclusivamente para esta propuesta de formación. En julio, cuando terminó el curso, 1.815 personas le habían dado “me gusta” a la página de Facebook y otras 2.000 eran seguidoras. En Instagram, ese número llegó a 4.338. En el caso de Moodle, como debimos limitar el cupo a 80 personas, priorizamos la participación de distintos países y roles que pudieran incidir en sus territorios y multiplicar la perspectiva de género en sus espacios institucionales y territoriales. Del total de inscriptos/as, 234 terminaron el curso en Facebook, 246 lo hicieron en Instagram y 71, en Moodle. Es decir, mientras que en el campus el 90% de los/as participantes pudo aprobar el curso, en Facebook e Instagram ese porcentaje fue minoritario. Sin embargo, en redes sociales la amplia mayoría participó en las ocho actividades propuestas y todas las personas que se matricularon cumplieron con el mínimo de tres actividades.

Una vez finalizado el curso, continuamos recibiendo seguidores en las redes, aun cuando no se están publicando nuevos contenidos. Es decir que continúa la circulación de aquellos materiales producidos y compartidos durante las siete semanas que duró la formación. En ese sentido, consideramos que logramos generar una transversalidad de las tecnologías con perspectiva de género y ser un organismo multiplicador en todos los territorios. Además, conseguimos articular con los entornos de aprendizaje de las personas, que se convirtieron en productoras de contenido de calidad que siguen circulando en las redes.

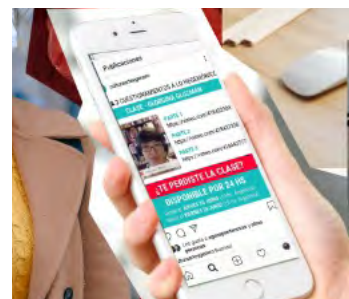
Para cerrar, nos parece importante resaltar que este proyecto surgió a partir del compromiso del Museo y de FLACSO Argentina con algunos temas de la agenda de género. Más allá de las exposiciones, en el Museo generamos otras actividades con ese enfoque. Una de ellas es, por ejemplo, la muestra “El canon accidental” que presenta obras inéditas de mujeres artistas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Desarrollamos también proyectos de formación en Educación Sexual Integral y una serie de acciones para la recuperación, restauración y puesta en valor de las obras creadas por mujeres.

De las 13.000 obras que forman parte del patrimonio del Museo, sólo el 5% es de artistas mujeres. Esta subrepresentación ha generado muchísimos debates y acciones dentro del campo de la cultura y de la producción artística. Por eso nos parecía importante generar una

propuesta de formación que permitiera hacer una relectura de la colección desde la perspectiva de género. Pero, además, nos interesaba que esa propuesta llegara también a personas que habitualmente no tienen acceso al Museo. Aunque al principio teníamos algunas dudas, lo cierto es que el resultado fue maravilloso. El universo de personas que participó fue muy amplio y eso permitió que surgieran nuevas miradas sobre la colección del Museo, nuevas ideas y sugerencias sobre la colección.

El objetivo principal del curso era pensar la cultura desde la imagen, pensar cómo los usos de esa imagen definen lo que miramos, pensar las categorías culturales que moldean esa mirada y, finalmente, mostrar de qué manera la historia del arte se construyó desde una perspectiva exclusivamente masculina. Todo esto sin perder de vista un aspecto fundamental: el Museo Nacional de Bellas Artes es uno de los principales responsables de la construcción de ese canon. En ese sentido, la propuesta significó un gran desafío institucional del que debíamos hacernos cargo para poder ser parte también de la solución a las inequidades de género en el arte.

Educación a distancia y formación continua: ¿Cómo se construyeron los dispositivos de formación continua de equipos en el contexto actual?



Algunas conceptualizaciones sobre la educación a distancia y la formación continua

Jenny Villegas Rueda | FLACSO Ecuador

▶ Leer más

De la presencialidad a la virtualidad en la formación continua de la Biblioteca del Congreso de la Nación

Isela Mo Amavet | Biblioteca del Congreso de la Nación

▶ Leer más

La construcción del dispositivo técnico en la modalidad combinada: una acción política, institucional y pedagógica

Adriana Fontana | Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba

▶ Leer más

Continuidades y rupturas en el diseño de dispositivos de formación

Silvia Andreoli y María Paz Florio | Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Universidad de Buenos Aires

▶ Leer más

Algunas conceptualizaciones sobre la educación a distancia y la formación continua

Jenny Villegas Rueda
FLACSO Ecuador



Dispositivo - equipos virtuales - aula virtual - metodología

Palabras
Clave

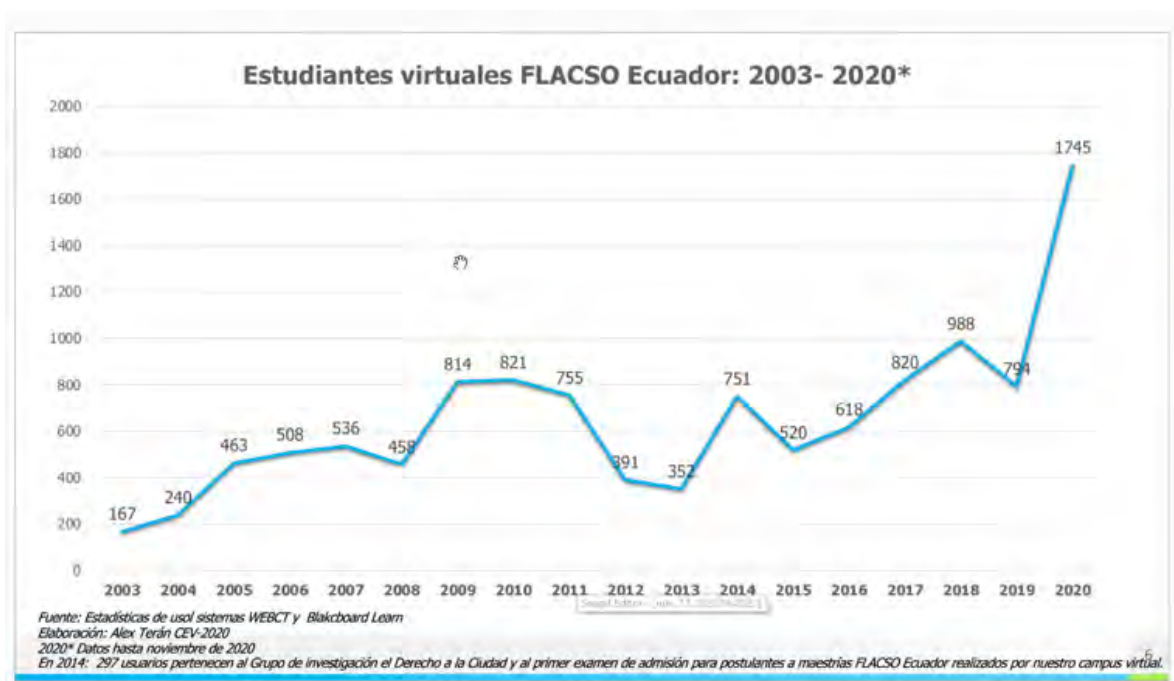
Para poder abordar el tema que nos convoca en esta mesa, considero que es necesario detenernos en algunas definiciones propias del cruce de campos que configuran la educación a distancia y la formación continua.

En primer lugar, debemos establecer qué entendemos por *dispositivo*. Una definición posible es aquella que lo entiende como un conjunto de elementos preparados para realizar una función determinada y que, generalmente, forman parte de un conjunto más complejo. Podemos entender, entonces, que la base para una educación de excelencia (para cualquier modalidad, pero, sobre todo, para el caso de la educación a distancia) es que cada engranaje funcione como un todo.

Otro concepto que es importante comprender es el de los *equipos virtuales*: un conjunto de personas que utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para trabajar de manera independiente, pero con un objetivo compartido (Lipnack y Stamps, 2000). Es decir, el equipo trabaja en función y a partir de una meta común, pero cada persona realiza su trabajo desde su propio espacio. En nuestro ámbito de educación, se considera como parte del proyecto a todos/as y cada uno/a de los/as participantes: docentes, estudiantes, colegas, colaboradores/as y agentes. En ese marco, se escuchan y se valoran todas las ideas y los aportes de cada círculo de creación. Además, elegimos hablar de *trabajo colaborativo*, y no de *trabajo en equipo*, porque consideramos que aquel se ajusta más al ámbito de la digitalidad. El trabajo en equipo es más propio de la educación presencial.

Ahora bien, una vez definidos estos conceptos básicos podemos retomar la pregunta acerca de cómo se conjuga la formación continua con la virtualidad. En la actualidad, en contexto de pandemia, la educación virtual ha tenido un gran crecimiento. Veamos, por ejem-

plo, cómo ha evolucionado la matrícula de estudiantes en la formación virtual de FLACSO Ecuador en el período 2003-2020. El gráfico muestra que, si bien ha habido varios picos de crecimiento, el del año 2020 es muy marcado.



"Estudiantes virtuales FLACSO Ecuador: 2003 - 2020"

Es decir, ha habido una mayor aceptación de la educación virtual. Lo mismo sucede con los cursos de formación continua. Habitualmente dictábamos estos cursos de manera presencial. El contexto global, de pandemia, aislamiento y suspensión de la presencialidad ha hecho que las personas, poco a poco, vayan perdiendo el miedo a la computadora en la clase. De hecho, los requerimientos de capacitación más solicitados en nuestra institución durante el último período fueron, justamente, aquellos referidos al aprendizaje en aulas virtuales.

Enseñar y aprender en la virtualidad tiene muchas ventajas. En primer lugar, mejora la productividad debido a que la flexibilidad de horarios y el aprendizaje autorregulado permiten una mejor conjugación de los estudios con las actividades laborales y familiares. Es decir, se puede organizar el tiempo de estudio de manera más eficaz. En segundo lugar, la educación a distancia permite la adquisición y apropiación de competencias ligadas al manejo de TIC, altamente valoradas en el mercado laboral. Una tercera ventaja es la reducción en los costos (tanto para docentes como para estudiantes), debido a que ya no es necesario trasladarse hacia el centro educativo.

En esta misma línea, Roger Loaiza Álvarez (2002) señala, además, que la educación virtual motiva el aprendizaje (en cuanto permite gran variedad de lenguajes y soportes: datos, textos, gráficos, audio, video, etc.); es compatible con la educación presencial en el cumplimiento del programa académico (puesto que permite una mejor y más libre organización de los tiempos y espacios personales de estudio); y es actual (porque permite conocer las últimas novedades a través de Internet y de sistemas de información).

Teniendo en cuenta estas características, queda claro que, en esta modalidad, es de suma importancia el aula virtual, puesto que es el espacio donde se desarrolla la clase. Es decir, es el entorno donde sucederá todo el proceso de aprendizaje, más allá del modo en que se organice (semipresencial o remota; sincrónica o asincrónica; etc.). El concepto de aula virtual –que se usa desde la década de 1980, pero ha cogido más fuerza en el último año– ha sido definido por Hiltz y Wellman (1997: 44) como “el empleo de comunicaciones mediadas por computadores para crear un ambiente electrónico homogéneo y semejante a las formas de comunicación que normalmente se producen en el aula convencional”. Se trata, entonces, de lograr que el espacio virtual se asemeje lo más posible a la educación presencial para que no se deteriore el interés de docentes y estudiantes. Por eso, es importante también que en el diseño del aula virtual quede claro qué se espera que logren los/as estudiantes en su proceso de aprendizaje a distancia y qué elementos debería contener esta herramienta para permitir que la experiencia de aprendizaje sea productiva.

Respecto a la formación continua, podemos decir que su principal objetivo es el desarrollo humano e individual de una persona. Se trata de una preparación que suministra conocimientos en áreas específicas de discusión y de conocimiento teórico-práctico con miras a perfeccionar destrezas aplicadas para el ejercicio profesional. En la formación continua, entonces, se abordan temáticas muy apegadas a la sociedad, muy actualizadas, enfocadas en las distintas profesiones. En ese sentido, el vínculo entre este tipo de formación y la educación a distancia es muy estrecho. Sobre todo, en el contexto actual en el que la formación a distancia ha adquirido nueva fuerza y puede generar aportes cada vez más específicos.

De alguna manera podemos pensar a la educación a distancia como un diálogo mediado entre un/a docente (o institución) y un/a estudiante que, ubicado/a en un espacio diferente, aprende de forma independiente y colaborativa. Es en ese sentido que, desde FLACSO Ecuador, hablamos de trabajo colaborativo: porque fomentamos la comunicación permanente entre todos/as los/as participantes del proceso educativo. Siguiendo a Lorenzo García-Aretio (2011) categorizamos las variedades de diálogo en: real-simulado; sincrónico-asincrónico; vertical-horizontal; unidireccional-multidireccional; estructurado-flexible.

Finalmente, los métodos más conocidos en el proceso virtual educativo son el sincrónico y el asincrónico. El primero hace referencia a aquello que sucede en tiempo real. Allí, el emisor y el receptor de un mensaje mantienen una comunicación en el momento, además de tener a disposición otros materiales que pueden compartir y retroalimentar. En el método asincrónico, por su parte, también se transmiten mensajes, pero sin necesidad de que emisor y receptor coincidan en tiempo real. Así, el diálogo se desarrolla a través de correos electrónicos, foros y otras actividades. Un tercer método es aquel denominado B-Learning, que es una combinación entre lo sincrónico y lo asincrónico. En este caso, sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje de la educación virtual se hace más efectiva. Se trata del método de enseñanza más flexible (puesto que no impone horarios) y resulta mucho más efectivo que las estrategias autodidactas de educación a distancia. Además, el B-Learning se caracteriza por estimular la comunicación en todo momento.

Así, aquellos engranajes a los que hice referencia al inicio y que componen el proceso educativo, puestos en contexto, son también los que dan forma a cada uno de los pilares de

la educación a distancia y de la formación continua. De esa manera se da paso a la permanente discusión entre diversidades metodológicas, modalidades, utilidades y beneficios.

Bibliografía

- GARCÍA-ARETIO, Lorenzo (2011): "Perspectivas teóricas de la formación a distancia y virtual", en *Revista Española de pedagogía*, núm. 249, pp. 255-272.
- HILTZ, Starr Roxanne y WELLMAN, Barry (1997): "Asynchronous Learning Networks as a Virtual Classroom", en: *Communications of the ACM*, 40 (9), pp. 44.
- LIPNACK, Jessica y STAMPS, Jeffrey (2000): *Virtual Teams. People Working Across Boundaries with Technology*. España: John Wiley & Sons.
- LOAIZA ÁLVAREZ, Roger (2002): *Facilitación y capacitación virtual en América Latina*. S/e, Colombia.

De la presencialidad a la virtualidad en la formación continua de la Biblioteca del Congreso de la Nación

Isela Mo Amavet

Biblioteca del Congreso de la Nación



Capacitación - presencialidad - virtualidad - experiencia

Palabras
Clave

En lo que sigue, presentaré la experiencia del curso de formación continua “Servicios en Bibliotecas Públicas Parlamentarias: fundamentos, recorridos y perspectivas en el siglo XXI” que se dictó, junto con FLACSO Argentina, para los/as trabajadores/as de la Biblioteca del Congreso de la Nación (BCN).

Partimos de entender que la formación continua es un derecho de los/as trabajadores/as de la BCN; un derecho que engloba a otros y que está en línea con la misión de la Biblioteca: garantizar el acceso a la información y promocionar la lectura y la cultura. En ese sentido, este curso se enmarca en una política institucional que apunta a la actualización permanente de sus trabajadores/as.

Los modos en que se organizan y diseñan las capacitaciones en el Poder Legislativo difiere de lo que sucede en el Poder Ejecutivo, que cuenta con el Centro de Capacitación del Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP). El Congreso, en cambio, tiene áreas de capacitación en sus diferentes sectores.

En el área de capacitaciones de la BCN se trabaja con planificaciones anuales, que se deciden luego de relevar los requerimientos del sector, por lo que la oferta suele ser muy variada: desde los temas más generales (idiomas y manejo del paquete de Office) hasta los más específicos (vinculados, por ejemplo, a la gestión de documentos). Los/as docentes de estas capacitaciones son compañeros/as de la Biblioteca que tienen mucha experiencia y años de trabajo en el área. Además, en ambas Cámaras se dictan diplomaturas en las que se aborda la labor y la gestión parlamentaria, y de la que también suelen participar como cursantes trabajadores/as de la institución.

El curso “Servicios en Bibliotecas Públicas Parlamentarias...” tuvo sus particularidades. La capacitación no surgió como demanda específica del área, sino que se pensó desde la dirección de la Biblioteca a partir de los desafíos que se vislumbraban a futuro y de las características de la conformación de la planta de personal en este último tiempo. Específicamente, habíamos detectado un impacto negativo de la política de retiros voluntarios y jubilaciones, que afectaba la transmisión de saberes desde algunas áreas cotidianas y producía baches de información. Fue a partir de este diagnóstico que se decidió implementar un curso integral y más abarcativo en lo que hace a la atención al usuario y a la incorporación de los debates más actuales en temas de bibliotecología.

A esta preocupación se sumaba el interés de la institución por comenzar a incorporar herramientas de educación a distancia, puesto que el 90% de las capacitaciones que se dictaban eran presenciales. Fue así que, en 2019, firmamos un convenio con FLACSO Argentina para facilitar el acceso a los cursos que ofrecían con una lógica *on demand*. Nos parecía interesante que los/as trabajadores/as de la BCN pudieran acceder a capacitaciones que abordaran temas de políticas públicas, de género, de comunicación, de propiedad intelectual, etc. Sin embargo, y dadas las preocupaciones que señalé antes, decidimos que la mejor manera de iniciar esta primera experiencia era con un curso más específico, más a medida de las necesidades puntuales de la Biblioteca. Empezamos, entonces, a diseñar el curso “Servicios en Bibliotecas Públicas Parlamentarias...”.

En un primer momento habíamos pensado en una modalidad semipresencial, aprovechando la cercanía geográfica de las dos instituciones. Sin embargo, la declaración del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), en marzo de 2020, nos obligó a cambiar de rumbo y llevar la capacitación a una modalidad completamente virtual. Así, optamos por la metodología B-Learning, que combina instancias sincrónicas y asincrónicas y que nos permitía, al menos en parte, acercarnos a la idea original de presencialidad.

De la experiencia participaron unas 70 personas provenientes de distintas áreas de la BCN: Dirección de Referencia General, Dirección de Servicios Legislativos, Hemeroteca, Sala infanto-juvenil y Colecciones Especiales. Es decir, se trataba de personas que no necesariamente se conocían entre sí. En ese sentido, el curso también brindó la oportunidad de conocer el trabajo de compañeros/as que desempeñan tareas similares de otras áreas. Esto es muy importante para los espacios de capacitación en el Estado y por eso nos interesaba abrir esa posibilidad. La propuesta fue efectivamente confeccionada a partir de los requerimientos que fuimos conversando con los/as directores/as y responsables de las áreas y con el equipo de FLACSO.

Uno de los desafíos que enfrentamos al diseñar el curso fue respecto a las características de los/as participantes: colegas de distintas edades y con variadas trayectorias educativas. El curso, de cuatro meses de duración, proponía un acercamiento reflexivo sobre la propia práctica. Para eso, se brindaba bibliografía con enfoques actualizados y novedosos que ayudaran a pensar cómo aplicar esos saberes al trabajo cotidiano. Es decir, cómo conjugar la teoría con la práctica. Esto supuso un arduo trabajo para el equipo de FLACSO y los/as docentes del curso.

El equipo docente fue convocado específicamente para esta propuesta y con el tiempo necesario para que pudieran conocer cómo funciona nuestra institución. Para ello, les

compartimos manuales, políticas de calidad y reglamentos internos, además de información organizacional de la Biblioteca y de los/as trabajadores/as que participan. El resultado fue muy bueno.

En los próximos meses, y una vez que termine la capacitación, enfrentaremos la tarea de evaluar el impacto que produjo esta experiencia, además de pensar un segundo tramo de formación para el 2021, con una segunda cohorte. El contexto de pandemia nos hizo perder el miedo a realizar capacitaciones virtuales, a pesar de nuestra larga tradición institucional de formación presencial. La coyuntura hizo que incorporar herramientas virtuales a nuestra vida cotidiana ya no represente un problema. El pasaje fue bastante más sencillo de lo que creíamos en un principio, por lo que esperamos poder potenciarlo en el futuro cercano.

La construcción del dispositivo técnico en la modalidad combinada: una acción política, institucional y pedagógica

Adriana Fontana



Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba

Dispositivo - interdisciplina - acción política - formación continua

**Palabras
Clave**

En esta presentación voy a compartir con ustedes el análisis de una propuesta de formación docente continua y de un dispositivo técnico que desarrollamos en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Se trata, desde mi punto de vista, del análisis de una acción política, institucional y pedagógica porque toda propuesta de formación, y todo dispositivo técnico que la materializa, tienen un encuadre (político), una organización (institucional) y un propósito (pedagógico). En ese sentido, si bien podemos separar esas tres dimensiones con fines analíticos o para identificar y reconocer diferentes áreas de trabajo, lo cierto es que, en la experiencia de formación y en el dispositivo, lo político, lo institucional y lo pedagógico están estrechamente imbricados.

Intentaré dar cuenta de esta complejidad. En términos políticos, el ISEP asume que la formación docente continua debe considerar y responder a los desafíos con los que el presente interpela al oficio de enseñar. Esto supone, entre otras cuestiones, un modo de pensar y mirar la escuela, que nosotros/as explicitamos: la entendemos como un lugar en el que se aprende con otros/as y donde la operación central es la transmisión de saberes. Una transmisión que, lejos de ser mera repetición, es una manera de “ofrecer a quien la recibe un espacio de libertad” (Hassoun, 1996: 17). Es desde ese posicionamiento político-pedagógico que pensamos la formación docente continua y a partir del cual diseñamos las propuestas del ISEP.

La propuesta que vamos a analizar es un taller llamado “La clase en pantuflas: reflexiones a partir de la excepcionalidad” , que estuvo destinado a docentes de la provincia de todos los niveles y modalidades. El taller comenzó a dictarse el 23 de abril de 2020, es decir, a pocos días de que en nuestro país se estableciera el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Como le ocurrió a toda la comunidad educativa, el equipo de ISEP también

debió enfrentarse a la incertidumbre del contexto y reformular lo que se había planeado para ese año. Frente a ese escenario, surgieron algunas preguntas: ¿cómo sostener el vínculo pedagógico en la virtualidad?, ¿cómo sostener una clase?, ¿teníamos que enseñar a usar herramientas digitales?, ¿o teníamos que enseñar a leer un medio digital? Buscar respuestas a estos interrogantes fue lo que nos permitió desarrollar la propuesta “La clase en pantuflas...” y su respectivo dispositivo: el taller. Es importante señalar, también, que en este proceso de construcción del dispositivo fueron de gran importancia nuestras experiencias y saberes previos vinculados a la educación y los medios digitales. Sin ese bagaje como sustento, todo hubiera sido más arduo.

Creemos, entonces, un dispositivo que tiene cuatro recorridos. Desde la arquitectura, hicimos que cada recorrido fuera como caminar por una casa. Jugamos con la metáfora de dar y tomar clases desde el hogar, en pantuflas. Es decir, “pusimos sobre la mesa” (en términos de Masschelein y Simons, 2014) el desafío de retomar lo escolar, pero en ámbitos que nunca antes habían estado tan distanciados y tan unidos al mismo tiempo: la escuela metida dentro de la casa.

En el primer recorrido, se abre la reflexión en torno a las características que debería tener una clase en este nuevo contexto. En el segundo, se focaliza en las herramientas digitales y se invita a los/as cursantes a que las exploren. Cabe aclarar que en el diseño de este recorrido pusimos especial atención en la experimentación. Es decir, que no se tratara sólo de describir las herramientas, sino de realmente experimentarlas. Para eso, diseñamos una feria que los/as cursantes podían recorrer en una experiencia inmersiva. El tercer recorrido proponía un análisis sobre qué sucede con los conocimientos en el marco de esta escena escolar en la que teníamos que dar clases con herramientas digitales. Y, el último, se enfocó en los modos de evaluar, que hoy es una preocupación constante en el nuevo escenario. Además, en este espacio el dispositivo incluía la posibilidad de participar de conversatorios, de encuentros sincrónicos y de clases virtuales, así como acceder a otras lecturas por fuera de la clase virtual. El taller se desarrolló bajo la modalidad B-Learning, que el ISEP utiliza desde el 2016. Por eso, tanto los/as docentes del ISEP como los/as tutores/as y cursantes tenían cierta familiaridad con esta modalidad combinada.

Otro factor determinante en la construcción de la propuesta de formación y del dispositivo fue la participación de los equipos interdisciplinarios que trabajan en el ISEP. En este caso, por ejemplo, además del equipo que ya venía trabajando específicamente con contenidos de educación y medios digitales, también contamos con el aporte del equipo que produce materiales en línea y que está compuesto por colegas que provienen del campo de la Educación (principalmente de la didáctica con especialización en tecnologías digitales) y de otros campos disciplinares, como la edición literaria, el diseño y la ilustración. Cada área aporta sus saberes y experiencias para construir el dispositivo. En este sentido, el ISEP mantiene también un constante diálogo hacia afuera, con los institutos de formación inicial y con las direcciones de los niveles educativos obligatorios para analizar, en conjunto, el desarrollo de las propuestas formativas. De esta manera son muchas las voces y las lecturas que intervienen en la toma de decisiones para la construcción del dispositivo técnico. En el ISEP, lo *técnico* resulta de una construcción colectiva e interdisciplinaria en pos de un objetivo común.

Para cerrar, quiero hacer referencia a un texto que escribió en el foro una colega que participó del taller y que, me parece, sintetiza muy bien lo que ocurre con este dispositivo. En el foro que indagaba sobre la experiencia de los/as docentes que habían empezado a dar clases en la virtualidad, la colega compartió un relato reflexivo sobre una de las clases:

Siendo un martes cualquiera a las 13.30 horas, la preceptora cambia la configuración del grupo a la opción “todos los integrantes pueden responder”. En ese momento comienzan a llegar los saludos, que muchas veces funcionan como una manera de dar el presente. Si bien la asistencia no es obligatoria, esas intervenciones me sirven para evaluar la convocatoria. Habitualmente, para fomentar la participación, comparto canciones, *stickers* de moda y otros recursos. Eso hace que aparezcan algunos estudiantes. Pongo el título de la clase en mayúsculas y destacado en negrita para que quede claro cuál será el tema de la clase. Empieza el intercambio de fotos, audios y videos. Se envían también emoticones e íconos de “pulgares arriba” para indicar que han entendido. Alguien se suma y pide que le envíen los contenidos de clases anteriores. También está allí un estudiante que siempre contesta; otro que nunca realiza las actividades pero que participa (lee los materiales, escucha, mira); otro que participa, pero no consigo que envíe siquiera una foto. Después de cuatro horas de dar clase, de los 36 estudiantes matriculados, fueron 12 los que estuvieron allí, poniendo el cuerpo.

Luego de este relato, la colega retoma un tema que habíamos trabajado en el taller para analizar la escena. Se pregunta por qué seguimos dando clases en este tiempo tan difícil, qué nos sostiene en el esfuerzo. Y, recurriendo a Masschelein y Simons (2014), dice que nos sostiene el amor. El amor en sentido arendtiano, el amor por lo que hacemos, por nuestros/as estudiantes. Un amor que no se expresa en forma espectacular sino de manera ordinaria, en pequeños gestos cotidianos, en ciertas formas de hablar y escuchar.

Me parece que esta reflexión sintetiza lo que produjo este taller en el sentido de que refleja eso que estamos inventando: los nuevos modos de conseguir presentismo, las nuevas estrategias para convocar y atraer a los/as estudiantes, las nuevas maneras de leerlos/as. En el relato ella hace una reflexión a partir de lo que habíamos trabajado en el taller. Y, nosotros/as, como equipo del ISEP, retomamos esa y otras colaboraciones que se dieron en el foro para reformular la nueva edición del taller, para enriquecer y repensar nuestra propuesta de formación y el dispositivo en el que se materializa. Porque, como decía al comienzo, lo político, lo institucional y lo pedagógico están íntimamente relacionados en la propuesta de formación docente y en el diseño del dispositivo.

Bibliografía

- HASSOUN, Jacques (1996): *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- MASSCHELEIN, Jan y SIMONS, Maarten (2014): *Defensa de la escuela, una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Continuidades y rupturas en el diseño de dispositivos de formación

Silvia Andreoli y María Paz Florio



*Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía
de la Universidad de Buenos Aires*

Pandemia - formación docente - dispositivos - UBA

Palabras
Clave

El Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) depende de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires: una universidad pública, gratuita y masiva que cuenta con 300 mil estudiantes de grado, 26 mil de posgrado y 28 mil estudiantes extranjeros/as. Pero además, y este es un dato que queremos destacar, la UBA tiene 30 mil docentes.

La UBA siempre ha sido muy proactiva en la aplicación de políticas para acompañar la integración de tecnologías y el desarrollo de la educación a distancia. Algunos hitos que forman parte de su historia son, por ejemplo, la fundación, en 1985, del programa UBA XXI, que ofrece materias del Ciclo Básico Común en la modalidad de educación a distancia. Creado en el retorno a la democracia, el programa busca facilitar y democratizar el acceso a la Universidad. Otro hecho clave fue la creación de CITEP, en 2008, con la intención de acompañar la integración de tecnologías en las propuestas de enseñanza de los distintos campos disciplinares y de las distintas carreras de la UBA. Ya en 2012, se implementó el programa UBATIC, que otorga financiamiento a proyectos educativos bianuales que integren tecnologías. Pueden concursar tanto docentes como equipos de cátedra que busquen incorporar tecnologías a sus clases con el acompañamiento del CITEP. Y, finalmente, un cuarto hito se produjo en 2018 cuando la UBA consolidó su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) .

Como le sucedió a toda la comunidad académica, en todos sus niveles, también el CITEP se vio afectado por la pandemia. El nuevo escenario –extraordinario e inesperado– nos obligó a replantearnos algunas cuestiones vinculadas a nuestro trabajo. Para poder detectar las continuidades y rupturas de este proceso, consideramos que debemos, primero, hacer una breve referencia al trabajo del CITEP antes de la pandemia.

En el año 2011 se fundó el Programa Virtual de Formación Docente (PVFD) que, en la actualidad, ofrece más de 30 cursos (de cinco semanas de duración) para docentes de la UBA. Esta experiencia de una década nos dio la solidez necesaria para dar respuesta a la demanda masiva de formación virtual que se produjo con la pandemia. En ese sentido, también fue fundamental el trabajo que ya veníamos realizando en el desarrollo de *software* y aplicaciones con matriz pedagógica. Ya desde los primeros años de CITEP comenzamos a trabajar en el desarrollo de *software* especializado. Específicamente, hemos creados los programas “Usina” (para la enseñanza y el aprendizaje a través de simulaciones orientadas a la toma de decisiones); “Integra” (para la enseñanza a partir de la construcción y resolución de problemas); y “Explora” (para la comprensión de textos complejos).

Por otro lado, en los últimos años, desde CITEP comenzamos a identificar la emergencia de una gran variedad de tecnologías que transforman el modo en que se produce conocimiento en los distintos campos profesionales. Con el objetivo de fomentar la inclusión de esas tecnologías en las propuestas de enseñanza, en 2016 diseñamos un dispositivo de formación que se llamó CITEPLab y tuvo cuatro ediciones, cada una con un foco diferente. El primero se centró en la impresión 3D y la fabricación digital. El segundo, en la realidad virtual y aumentada. El tercero, puso el foco en el procesamiento de datos y *Big Data* y, el cuarto, en la *gamificación*. A lo largo de toda esta experiencia nos interesaba convocar a referentes de las distintas facultades que presentaran miradas diversas sobre un mismo objeto para pensar cómo se transforma, qué significa esa tecnología, cómo permea las propuestas de enseñanza.

Otra experiencia relevante se produjo en 2019. A partir de analizar la cultura digital y los modos en que accedemos a la información, en que la construimos y en que nos comunicamos, entendimos que era necesario cambiar la oferta de cursos que ofrecía el Programa de Formación Virtual Docente. Creamos, entonces, una nueva instancia de formación que llamamos “Quid”: un dispositivo de recorrido flexible, abierto, que fomenta la conexión entre los/as participantes.

Además, desde hace ocho años, desarrollamos Cursos Abiertos Masivos en Línea (MOOC, por sus siglas en inglés). El primero, en 2012, fue sobre escenarios TEC. Luego, dictamos “36 coronas”, que cruzaba lo masivo, lo abierto y lo *online* con lo transmedia. Y, el último, dictado en 2019, fue “Ultimatum”, que nos presentó el desafío de crear una propuesta inmersiva a partir de los juegos de realidad alternativa.

Con esa trayectoria llegamos al 2020, un año que iniciamos con muchos proyectos innovadores para desarrollar. De hecho, en esas primeras semanas, publicamos en redes sociales una invitación a los/as docentes cuya leyenda decía: “Nosotros ya imaginamos el 2020, ¿y ustedes?”. Pocos días después nos sorprendió la pandemia y eso que habíamos imaginado ya no era posible. Necesitábamos replantearnos cómo desarrollar nuestros proyectos en ese escenario tan particular.

Luego de algunos debates y mucha reflexión, identificamos una serie de variables que nos permitieron establecer nuevas líneas de acción en el escenario inédito que planteó la pandemia. Es decir, pudimos identificar algunas rupturas y continuidades en nuestro trabajo de acompañamiento y formación docente.

La primera variable a tener en cuenta para pensar la formación virtual docente tiene que ver con la exploración/experimentación de tecnologías emergentes. Esto implica pensar qué puede aportar la tecnología para crear experiencias de aprendizaje para los/as estudiantes y cuánto tiempo conlleva aprender a usar esa tecnología para poder incorporarla a una propuesta pedagógica. En segundo lugar, emergió con fuerza la necesidad de imaginar nuevos formatos de participación, nuevas dinámicas de diálogo e intercambio, nuevas maneras de planificar lo que puede ocurrir en los espacios sincrónicos y asincrónicos. En definitiva, se trata de aprovechar lo mejor de cada estrategia y de cada plataforma para lograr, por ejemplo, construir puntos para la interacción y la comunicación (un aspecto fundamental en este contexto extraordinario que nos toca vivir). Una tercera variable tiene que ver con el trabajo en red y la posibilidad de reconocer el valor de los intercambios y cruces disciplinares. Es importante generar equipos de trabajo que se articulen en distintos niveles (entre cátedras, entre facultades, con otras universidades, etc.) y que nos permitan construir una comunidad que favorezca el diálogo y el acompañamiento. Si hay algo que los/as docentes valoran en esta etapa de trabajo remoto es el hecho de sentirse acompañados/as en la búsqueda de nuevas propuestas de enseñanza. Desde este escenario de formación, entonces, es importante generar estrategias para que cada docente pueda dejar su huella y se sienta parte de esta comunidad docente que está construyéndose. En línea con lo anterior, otra variable tiene que ver con crear oportunidades de diálogo que permitan analizar prácticas que muchas veces quedan invisibilizadas y reflexionar sobre los cambios culturales y epistemológicos para poder entender nuestras propias prácticas de enseñanza y aprendizaje. Una anteúltima variable implica reconocer que, si bien el escenario actual nos tomó por sorpresa, lo cierto es que ya desde antes de la pandemia estábamos atravesando un contexto de aceleración en el que la cultura digital nos desafía permanentemente; en el que reconocemos hibridaciones y mutaciones; y en el que surgen preguntas acerca de las temporalidades transformadas, los impactos en la privacidad, los sentidos de la mediación tecnológica y los modos posibles de imaginar presencialidades reconfiguradas. Finalmente, una última variable implica imaginar el futuro, proyectar, pensar qué transformaciones creemos que se producirán y qué cosas van a permanecer (de lo que ya estaba y de lo nuevo que construimos para este escenario) en lo que entendemos como enseñanza y aprendizaje.

A partir de identificar estos aspectos que demanda el nuevo escenario, creamos nuevas líneas de trabajo con los/as docentes. Por ejemplo, implementamos asesorías en vivo, asesorías personalizadas, encuentros con las cátedras y nanocontenidos. Al mismo tiempo desarrollamos mucho trabajo en redes, tutoriales, repositorios digitales y aulas modelo para aquellos/as docentes que se acercaban por primera vez a esta modalidad de enseñanza. También trabajamos en la identificación de las buenas prácticas y ofrecimos textos escritos por referentes y especialistas en la temática y que invitaban a la reflexión. Por último, realizamos un evento que convocaba a los/as docentes de la Universidad –y a la comunidad educativa, en general– a pensar nuevos formatos para la enseñanza y el aprendizaje. Luego del evento se generó un entorno abierto de documentación en el que se encuentran experiencias docentes en pandemia, microtalleres y conversaciones con especialistas sobre distintas temáticas.

El contexto actual convoca a reconstruir la enseñanza atendiendo a la heterogeneidad y a la masividad. Debemos aprender a redefinir los tiempos y los espacios de la clase, los vínculos entre docentes y estudiantes, el modo en que se piensan e implementan las propuestas de enseñanza. Los recursos y herramientas digitales –antes utilizados como complemento de la presencialidad– se volvieron vitales para garantizar la continuidad pedagógica. Sin embargo, eso nos obliga a pensar de qué modo los entornos (con sus lógicas y sus funcionalidades) dialogan con nuestras propuestas de enseñanza; qué estrategias pedagógicas pueden diseñarse; y cómo los materiales digitales interpelan mejores comprensiones.

El desafío que asumimos en el CITEP implica dar respuesta a la diversidad, a lo emergente. Implica también pensar propuestas que inviten a los/as docentes universitarios/as a participar activamente en una comunidad de aprendizaje que encuentre diferentes alternativas para dialogar, debatir, compartir y crear.

Educación y tecnologías: ¿Qué desafíos y oportunidades nos deja la pandemia en las universidades?



Desafíos y oportunidades del sistema universitario en pandemia



Mariana Maggio | Universidad de Buenos Aires

▶ Leer más

Los desafíos de la educación universitaria en el Perú durante la emergencia por la COVID-19



Jorge Mori | Ministerio de Educación - Gobierno del Perú

▶ Leer más

Repensarlo todo



Walter Campi | Universidad Nacional de Quilmes

▶ Leer más

Al servicio de una sociedad igualitaria e inclusiva



Walter Wallach | Universidad Nacional de Hurlingham

▶ Leer más

Desafíos y oportunidades del sistema universitario en pandemia

Mariana Maggio

Universidad de Buenos Aires



Inclusión - prácticas de enseñanza - trabajo colaborativo

Palabras
Clave

Para quienes nos dedicamos a la tecnología educativa y a la educación a distancia, el 2020 fue un año de gran conmoción y profundo aprendizaje. Un aprendizaje que, desde nuestra cátedra en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL - UBA), construimos en diálogo con colegas tanto del país como de la región. En ese marco, voy a recorrer una perspectiva teórica, epistemológica y política para analizar los desafíos y las oportunidades que nos presenta el contexto actual.

A grandes rasgos, considero que nos enfrentamos a cinco desafíos. El primero, es el de la inclusión. La pandemia puso en la agenda la inclusión como tema central (también) en el nivel universitario. Si bien muchas altas casas de estudio ya tenían este tema entre sus prioridades, lo cierto es que, antes de la pandemia, la inclusión se pensaba en términos de acceso y de articulación de niveles. Costaba mucho reconocer el modo en que el nivel superior está atravesado por las mismas tramas expulsivas que son estructurales en la sociedad (Sassen, 2015) y que se expresan a través de modos diversos, incluyendo los referidos específicamente al hacer pedagógico.

Al mismo tiempo, al hablar de inclusión también se puso en escena el derecho a la educación superior y, por lo tanto, el derecho a la inclusión digital, a las posibilidades de contar con dispositivos y con conectividad de calidad. Es necesario y urgente que prestemos atención a las escenas de enseñanza que se hicieron evidentes con la pandemia. Muchos/as de nuestros/as estudiantes cuentan solamente con computadoras de uso compartido, o con un teléfono celular que, además, tiene conexión acotada a ciertos horarios. Desde mi punto de vista, los procesos expulsivos pueden ser todavía más crueles en los próximos años y, en esa escena, la universidad tiene que desplegar su fuerza transformadora. Para eso necesita

pensarse a sí misma como inclusiva no sólo en términos de acceso, sino también en cuanto a la permanencia y el egreso. Más allá de la pandemia, cada estudiante que ingresa a la universidad debe tener el derecho de terminarla. Para que eso se cumpla, debemos garantizar, por un lado, las condiciones institucionales y de gestión para acompañar las trayectorias, y, por el otro, las condiciones ligadas a las prácticas de enseñanza (desde la inclusión digital hasta la revisión de los rasgos clásicos que siguen dominando algunas propuestas y cuyo anacronismo es una fuerza expulsiva).

Un segundo desafío se presenta con el reconocimiento de las tendencias socioculturales emergentes. Este es un tema que trabajamos de manera sostenida en la materia Educación y Tecnologías (FFyL - UBA). Nuestro enfoque de *didáctica en vivo* mira las tendencias emergentes y genera propuestas creativas y experimentales en el marco de la clase. Nuestras búsquedas, anteriores a la pandemia, están documentadas y muestran la fuerza de reconocer e integrar fenómenos que tienen que ver con la intermitencia *online/offline*, la combinación de aplicaciones y las formas narrativas alteradas, entre otras (Maggio, 2018). Considero que en este momento es importante reconocer cuáles son las tendencias que están consolidándose en el contexto de la pandemia. Jorge Carrión (2020) hace referencia a los objetos culturales que identificamos sólo vagamente, pero que inundan nuestra vida cotidiana: los hilos de Twitter, las historias de Instagram, las *performances* de TikTok. Todas expresiones sintéticas en términos de contenido, pero que son virales. Frente a esto, la pregunta que surge es: ¿reconocemos estos fenómenos?, ¿los tenemos en cuenta al momento de pensar las prácticas de enseñanza? Si miramos hacia atrás y evaluamos el esfuerzo que hicimos durante todo el 2020, vemos que alcanzamos algunos logros, sobre todo vinculados a la puesta a disposición de plataformas y contenidos. Pero la práctica de enseñanza es mucho más que eso: debe estar encarnada en su tiempo y eso implica mirar las tendencias socioculturales emergentes y trabajar con ellas.

Otro desafío que se presenta estos días es aquel vinculado a los límites del saber construido. Si hay algo que la pandemia puso en evidencia fueron los límites de los campos disciplinares. Durante estos meses construimos preguntas –incluso en campos como el de la tecnología educativa– para las que todavía no tenemos respuestas. En una entrevista muy interesante, Rita Segato (2020) dice que “la imprevisibilidad es la única utopía del presente”. Tradicionalmente, las universidades se han ubicado en el lugar del saber, de la producción y la transmisión del conocimiento. Sin embargo, en este momento, pareciera quedar más claro que nunca que no sabemos. Esto, que representa un desafío, es también la oportunidad de trabajar en prácticas sustantivas, creativas, ancladas en los territorios y que den lugar a la construcción de conocimiento original.

Respecto al cuarto desafío, Franco “Bifo” Berardi (2020) afirma que estamos entrando en un proceso de extinción y que, para evitarlo, debemos comenzar a construir otros enfoques, otras miradas, otras categorías. En la misma línea, la investigadora Alicia de Alba (2020) sostiene que este es el momento para pensar perspectivas curriculares orientadas a la paz, a la inclusión, con perspectiva de género y feministas. Conocemos de sobra el carácter epistemológico que domina nuestras universidades y que, además, tiene una trama que resiste y que debe ser interpelada ahora más que nunca.

Finalmente, el último desafío consiste en preguntarnos cuál es el sentido de la universidad en un mundo con pandemia o en pospandemia y cómo avanzamos a partir de los nuevos reconocimientos y desafíos hacia una universidad profundamente inclusiva que quiebre las lógicas expulsivas que alcanzan nuestras prácticas de enseñanza.

Pasemos ahora a considerar las oportunidades que nos presenta este escenario. La primera tiene que ver con la potencia del trabajo colectivo, que emergió con fuerza durante la pandemia. Hace muchos años que participo de encuentros con docentes, de diálogos y eventos que nos dan la oportunidad de intercambiar y pensar juntos/as. Sin embargo, nunca antes vi tanta fuerza en el encuentro de docentes que se reúnen a pensar la práctica de la enseñanza, a revisar encuadres y modo de hacer, a diseñar nuevas articulaciones posibles. A mi modo de ver, esto genera una fuerza inédita que alcanza también a los/as estudiantes, que son parte de este colectivo y cuyas miradas y voces necesitamos reconocer e integrar a la hora de generar prácticas de enseñanza. En ese sentido, invito a los/as docentes a que les preguntemos a los/as estudiantes cómo vivieron las prácticas que ocurrieron durante el 2020. No solamente al interior de una materia o de una cátedra particular, sino desde una perspectiva más amplia, en relación con un área, con la institución. Fue un año de muchos aprendizajes, pero tenemos que poder reconocerlos en términos de aquello que tienen para decir nuestros/as estudiantes respecto a las prácticas de enseñanza que están viviendo y las que quieren vivir. ¿Cómo se configura una práctica de enseñanza como experiencia que vale la pena vivir?

La segunda oportunidad recupera el trabajo de Alessandro Baricco (2019) en el que plantea que, desde hace varios años, estamos viviendo una revolución mental que se encarna en las tecnologías, pero es cultural. Se trata de una revolución que nos ubica en una realidad que es, al mismo tiempo, física y virtual. Baricco lo llama *mundo* y *ultramundo*. Esta revolución, que no sorprende a nuestros/as estudiantes porque viven en ese mundo, fue muy difícil de entender en el ámbito de la educación.

Desde mi punto de vista, en este momento tenemos la gran oportunidad de generar prácticas que reconozcan este doble motor de la realidad y que, al mismo tiempo, estén pensadas para trabajar en los dos planos. Es semejante a lo que nos pasa con las series de televisión, que miramos en una pantalla, pero nos llevan a interactuar con otros millones de personas en las redes sociales, a escala mundial. Esta es la revolución de la que habla Baricco. Si lo trasladamos a las clases en la “nueva normalidad”, donde la presencialidad es baja o intermitente, tenemos que construir propuestas que funcionen simultáneamente en los planos físico y virtual. A veces lo físico es el aula de la escuela. Pero también puede ser la fábrica, el museo, las articulaciones que ocurren en el territorio y con las que podemos generar muchísimo más sentido desde la práctica de la enseñanza universitaria.

Otra oportunidad que surge en este contexto es la de la creación original y en colaboración. Ligado a lo anterior, creo que lo que sostiene la posibilidad de crear propuestas que funcionen simultáneamente en los dos planos es el hecho de hacerlo en colaboración. Pero, además, debe ser una creación original que dé lugar a nuevos contenidos, nuevas categorías de análisis, nuevos modos de intervenir en la realidad y nuevas soluciones tecnológicas que antes no estaban. Y hay algo más: esas creaciones originales no pueden estar

únicamente en los departamentos de investigación, en los institutos, en las propuestas de extensión; tienen que estar presentes en las prácticas de enseñanza. Cada estudiante de una materia puede construir un proyecto que mire hacia afuera y genere una transformación positiva en la realidad.

Por otro lado, aparece también una gran oportunidad de repensar el sentido de los encuentros sincrónicos en una escena en la que la colaboración y la construcción colectiva pueden sostenerse de otros modos. ¿Para qué y por qué nos encontramos al mismo tiempo, ya sea en el edificio físico o en un entorno virtual? Me remito a los encuentros impuestos que no terminan de quebrar la estructura clásica y siguen poniendo en el centro a un/a docente que continúa dando una clase expositiva de cuatro horas, pero ahora a través de una plataforma de videollamada. Debemos revisar esas prácticas en el marco de un mundo que está mutando; debemos preguntarnos cómo transformar esos encuentros en experiencias únicas e inolvidables, tanto para los/as estudiantes como para los/as docentes.

Para finalizar, quiero volver a Franco Berardi (2019) quien sostiene que, para evitar el proceso de extinción que parece abrirse con la pandemia, deberíamos, por ejemplo, aprender a respirar a otro ritmo. Creo que eso es algo que tenemos que pensar también en términos de las prácticas de enseñanza universitaria. El sentido vuelve a cobrar fuerza cuando nos detenemos a analizar, cuando nos tomamos un tiempo para distanciarnos de lo que vivimos y reconocemos que se alteraron las condiciones curriculares, de tiempos, de espacios y de evaluación. No podemos seguir replicando prácticas que, incluso en otros entornos, no dan cuenta de los sucesos críticos que seguimos atravesando. Necesitamos construir un proyecto que, respirando a otro ritmo, como propone Berardi, defina como principio político la inclusión. Una inclusión de cara a un mundo más justo, que se construye desde una universidad también más justa.

Bibliografía

- BARICCO, Alessandro (2019): *The game*. Barcelona: Anagrama.
- BERARDI, Franco (2020) [Entrevista]: “Estamos entrando en la época de la extinción”, en: *El periódico*, 22 de junio de 2020. Disponible en: <http://lobosuelto.com/franco-berardi-estamos-entrando-en-la-epoca-de-la-extincion/>
- CARRIÓN, Jorge (2020): *Lo viral*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- DE ALBA, Alicia (2020): “Currículo y operación pedagógica en tiempos de Covid-19: futuro incierto”, en: Casanova Cardiel, Hugo (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 289-291). México: UNAM.
- MAGGIO, Mariana (2018): *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- SEGATO, Rita (2020) [Entrevista]: “El patriarcado funda todas las otras formas de desigualdad”, en *Perfil*, 21 de noviembre de 2020. Disponible en: <https://www.perfil.com/noticias/periodismopuro/rita-segato-el-patriarcado-funda-todas-las-otras-formas-de-la-desigualdad.phtml>
- SASSEN, Saskia (2015): *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires: Katz.

Los desafíos de la educación universitaria en el Perú durante la emergencia por la COVID-19

Jorge Mori

Ministerio de Educación - Gobierno del Perú



Pandemia - universidad - Estado - transformación digital

Palabras
Clave

En el año 2014, en Perú, se aprobó la Ley Universitaria N°30220 que estableció que el Ministerio de Educación asumiera la rectoría del sistema universitario. Antes de la Ley, las dos terceras partes de este sistema era privado. En la actualidad, el 50% de las universidades son públicas. Esto, sin embargo, no se debe a que estas últimas hayan aumentado en número –desde 2012 en Perú existe una moratoria por la cual no pueden crearse nuevas universidades–, sino a que muchas de las privadas han tenido que cerrar a partir del proceso de licenciamiento puesto en marcha con la Ley. Así, en la actualidad, de las 94 universidades que cumplen con las condiciones básicas de calidad, 46 son privadas, 46 son públicas y 2 son escuelas de posgrado. Por otro lado, de las 51 universidades a las que la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) les negó la licencia, 46 eran privadas, 3 eran públicas y otras 2 eran escuelas de posgrado. Este proceso de reforma alcanzó también al campo de la investigación y la producción científica y repercutió de manera directa en la mejora de la calidad educativa universitaria de Perú.

Este era el escenario general del sistema universitario cuando, en marzo de 2020, comenzó la pandemia. En Perú, el 70% de la economía es informal. Por lo tanto, cuando se estableció la cuarentena, mucha gente quedó sin ingresos y eso, a su vez, puso en riesgo la continuidad de estudios de los/as alumnos/as de nivel superior, lo que podría afectar la formación de capital humano y generar un posible retroceso de las condiciones básicas de calidad.

Frente a ese escenario, desde el Ministerio de Educación se implementó una estrategia de apoyo al sistema universitario basada en cuatro ejes fundamentales: la mejora de la normatividad; el fortalecimiento de las capacidades institucionales; el financiamiento a la conectividad; y el financiamiento a la continuidad de los/as estudiantes.

Respecto al primer punto, se modificó la Ley universitaria para mejorar la regulación de la educación virtual y se fijaron normativas para las orientaciones pedagógicas y los criterios de supervisión de las condiciones de calidad de la educación remota de emergencia. En segundo término, para fortalecer las capacidades institucionales se convocó a organizaciones internacionales para financiar, apoyar y fortalecer la educación remota de emergencia en las universidades públicas; y, en ese marco, se capacitó a más de 13.000 docentes. En el tercer eje, para apoyar la conectividad, se llevó adelante un conjunto de acciones destinadas a garantizar el acceso a Internet de docentes y estudiantes de las universidades públicas, a quienes el Estado financió la contratación de planes de datos con *chips* y *módems*, además de contratar servidores y equipamiento tecnológico para fortalecer a esas casas de estudio. Finalmente, para asegurar la continuidad de la trayectoria educativa, el Estado ha multiplicado por cuatro el número de becas y créditos educativos entregados a estudiantes con bajos recursos y buen rendimiento académico para garantizarles el acceso, la permanencia y la culminación de estudios de educación superior.

Con estas medidas, y gracias al trabajo conjunto y coordinado entre el Ministerio de Educación y las autoridades universitarias, hemos logrado que todas las universidades públicas del país inicien clases de manera remota en el ciclo lectivo 2020.

Por otro lado, en la educación superior universitaria, Perú tiene una tasa de deserción promedio del 12%. En 2020, con la pandemia, las primeras proyecciones estimaban que esa tasa aumentaría al 35-40%. En gran parte debido a las acciones que se llevaron adelante, se pudo amortiguar ese efecto y se alcanzó una tasa de deserción del 18.27% en el ciclo 2020-2021, lo que representa un total de 174 mil estudiantes. De dicha tasa, el 9.85% corresponde a las universidades públicas y el 22.25% a las privadas.

Gestión	Matriculados 2019.II (descontando egresados)	Tasa deserción
Pública	306,413	9.85%
Privada	648,898	22.25 %
Total	955,311	18.27%

"Tasa de interrupción en educación superior universitaria - Ministerio de Educación del Perú".

Según los resultados preliminares de los estudios que estamos desarrollando, el aumento en la tasa de deserción sería multicausal. Además de las razones económicas, hay también motivos socioemocionales y de salud; dificultades para la adaptabilidad al contexto virtual; falta de conectividad y equipamiento; y una percepción sobre la reducción de la calidad del servicio.

Por otra parte, desde el Ministerio de Educación entendemos que existe una diferencia entre la *educación remota de emergencia* y la *educación virtual* (Hodges y otros, 2020) y que cada una de ellas requiere de una normativa específica que atienda a sus respectivas condi-

ciones de calidad. Estamos en el camino de la transformación digital y eso nos enfrenta al desafío de capacitar a los/as docentes y brindar a las universidades los recursos necesarios para esta transformación. Se trata, en definitiva, de lograr que la educación remota de emergencia que ha debido implementarse en un contexto de crisis se convierta, en el mediano y largo plazo, en una educación virtual de calidad. Queda claro que los procesos que hemos implementado desde el Estado y las universidades para atender la emergencia por la COVID-19, pueden ser el punto de partida de una verdadera transformación digital de la educación superior. Y eso, por supuesto, implica cambios profundos que van mucho más allá de la incorporación de tecnologías, que alcanza a lo pedagógico, a la administración y la gestión y que implica también el desafío de construir una infraestructura TIC para la educación superior.

Por último, debemos enfrentar el desafío de pensar cómo se aplican los medios digitales a la investigación académica y para la conformación de redes para la transferencia de conocimiento. Este es otro aspecto que se trabajó desde el Ministerio de Educación del Perú durante el 2020 y que se requiere seguir impulsando como ente rector del sistema universitario.

Todas las medidas para la transformación digital en la educación superior –que hacen a la inclusión educativa, a la integración de trayectorias y a la conexión con el mercado de trabajo– han sido incorporadas en la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva que establece los desafíos y aprendizajes a los que se enfrentará la educación en Perú en la próxima década.

Bibliografía

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey y BOND, Aaron (2020): “The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning”, en: *Educause Review*, 27 de marzo de 2020. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Repensarlo todo

Walter Campi

Universidad Nacional de Quilmes



Pedagogías emergentes - interacciones genuinas - modelo pedagógico

Palabras
Clave

Tal como afirmó Jorge Mori  en su exposición, en el escenario actual es más adecuado hablar de *educación remota de emergencia* que de *educación virtual* (Hodges y otros, 2020) en cuanto no se trata de un proyecto planificado, sino de una respuesta frente a una crisis. Sin embargo, también me parece importante que asumamos, de una vez por todas, que la educación siempre se da en contexto de emergencia: ¿cómo podría nuestro currículo ser indiferente al contexto?, ¿cómo podríamos ser indiferentes a la pandemia?, ¿cómo podría resultarnos indiferente que, en este preciso momento, mientras estamos reunidos/as en esta mesa, hay incendios forestales en 14 distritos de nuestro país? Las modificaciones culturales, sociales, políticas, económicas y ambientales que suceden a nuestro alrededor nos ponen en una situación en la que la educación, sea remota o no, siempre sucede en un contexto de emergencia.

Se trata, a fin de cuentas, de pensar las pedagogías emergentes a las que referían Segura y Castañeda Quintero (2012). Mientras el mundo cambia a nuestros pies, no podemos seguir pensando que todavía sirve para algo una clase que planificamos hace diez años. Entonces, coincido en que, en este momento, más que hablar de modalidades necesitamos hablar de emergencia. Esa emergencia, sin embargo, es una invitación a pensarnos –en términos de Baricco (2008)– como sujetos pedagógicos híbridos, anfibios, mutantes. Formamos parte de esta cultura, somos parte de este escenario que está en constante cambio y no podemos permanecer indiferentes.

En Argentina, la pandemia encontró a las universidades públicas sin presupuesto. El país estaba renegociando la deuda externa y a las universidades se les otorgó, en 2020, el mismo presupuesto que habían recibido en 2019. Es decir que debieron enfrentar la pan-

demia y tratar de sostener la continuidad pedagógica prácticamente sin fondos. ¿Cómo podríamos ser indiferentes a todo esto?

Desde el 2001, en Argentina se utilizan seis criterios básicos de referencia para la regulación de la educación a distancia: el modelo pedagógico, el modelo de docencia, las interacciones, el material didáctico, las previsiones tecnológicas y el proyecto de evaluación. Sobre el primer punto diré que el modelo basado en la transmisión está, sin dudas, en decadencia a pesar del esfuerzo de muchos por sostenerlo. Se trata de un modelo pedagógico que debe asumir, de una vez por todas, que la realidad es cambiante y que, por lo tanto, ya no podemos seguir sosteniendo la clase magistral como único modo de dar clase.

Una de las cosas que aprendí a la fuerza es que si quiero ver qué está pasando en la comunidad educativa, en lugar de centrarme en lo poquito que puedo ver en las aulas, necesito mirar lo que está sucediendo en las redes sociales. Es allí donde se expresa hoy nuestra comunidad. Y, en este momento, la comunidad educativa está cuestionando el modelo de transmisión; no le encuentra ninguna ventaja a una clase que se dicta por una plataforma de videollamada.

Lo que nos indican estas críticas es que necesitamos ser más creativos/as. El nuevo modelo va a requerir del compromiso de cada uno de los actores del sistema educativo pero, sobre todo, de los/as docentes. Está claro que el/la docente debe mantener una vigilancia epistemológica sobre su campo disciplinar. Pero también es hora de que asuma que estamos en un modelo cambiante, de emergencia, en el que la mayoría de las interacciones suceden de manera anfibia (entre lo presencial y lo digital) y que eso implica revisar cuáles son sus competencias para intervenir en un escenario de estas características. Una intervención que, además, debe ser genuina. Hacer lo mismo de siempre, pero esta vez con la mediación de la tecnología, no tiene nada de genuino. Por otra parte, este escenario cambiante no responde únicamente a la situación de pandemia. Desde hace ya mucho tiempo que en las aulas hay estudiantes que, en vez de tomar apuntes, graban las clases o sacan fotos al pizarrón o a los apuntes de un/a compañero/a. Es decir, son cambios que ya se están produciendo y debemos estar preparados/as para que nuestras intervenciones como docentes ocurran en mediaciones que sean genuinas. Para lograrlo, esas intervenciones deben ser en contexto y comunitarias. Es decir, no pueden configurarse como un fenómeno verticalista del currículo prescriptivo del siglo XIX, sino que deben ser interacciones producidas desde el colectivo docente.

Ningún/a docente está solo/a. Somos docentes en una institución, somos miembros de un colectivo, somos docentes de un grupo particular de estudiantes y no de un estudiante abstracto. Somos parte de una red que une a docentes, estudiantes y contenidos. Y las interacciones genuinas nos obligan a repensarlo todo.

Bibliografía

BARICCO, Alessandro (2008): *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey y BOND, Aaron (2020): "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning", en: *Educause*

Review, 27 de marzo de 2020. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

SEGURA, Jordi Adell y CASTAÑEDA QUINTERO, Johanna (2012): "Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?", en: Hernández Ortega, José y otros (coords.), *Tendencias emergentes en educación* (pp. 13-32). España: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Al servicio de una sociedad igualitaria e inclusiva

Walter Wallach

Universidad Nacional de Hurlingham



Continuidad pedagógica - inclusión - producción de conocimiento

Palabras
Clave

Para poder pensar los desafíos y oportunidades que la pandemia deja a las universidades –tal es la propuesta de esta mesa–, es necesario, primero, considerar los logros y las dificultades del presente. Y el primer gran logro del sistema universitario argentino en pandemia ha sido seguir funcionando. Si bien esto puede parecer poco ambicioso, lo cierto es ha implicado plantearse el desafío de la esencialidad de la educación. En los primeros días de marzo de 2020, cuando se estableció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), la esencialidad parecía indiscutible en el sistema de salud y en el productivo (en especial en la industria alimentaria). De la vereda de enfrente, estaba claro que la gastronomía, el turismo, el deporte y las actividades culturales y de recreación no eran esenciales en un contexto en el que era urgente minimizar los riesgos. En educación, en cambio, tuvo lugar un debate entre quienes señalan que no hubo clases en todo el año y quienes sostuvimos el vínculo educativo durante todo el ciclo lectivo.

En la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), durante el primer cuatrimestre 2020, de los 13 mil estudiantes inscriptos/as, 10 mil aprobaron al menos una materia. Un porcentaje apenas inferior a años anteriores. Está claro que debemos analizar estos datos en profundidad para comprender quiénes son los/as que no aprobaron ninguna materia y por qué; pero lo cierto es que, en ese sentido, no estamos en un escenario peor del que teníamos antes de la pandemia. A algunos/as les habrá costado más y a otros/as menos, como todos los cuatrimestres. Algunas clases habrán estado mejor adaptadas que otras a la virtualidad, como también en la presencialidad hay clases mejores que otras. Y aunque estos son los números de la UNAHUR, sabemos que la situación se repite en la mayoría de las universidades públicas argentinas. Es decir, logramos instalar la esencialidad de la educación universitaria.

Dicho esto, creo que uno de los grandes desafíos que continuamos enfrentando es el de la desigualdad. La pandemia puso en el centro de la escena la preocupación por la inclusión. No podemos perder de vista que el derecho a la educación es también el derecho a recibirse, a terminar la carrera. Es difícil pensar que alguien pueda obtener un título universitario si en su casa no cuenta con computadora ni conectividad, si su única posibilidad de conexión con el mundo es a través de un celular de uso compartido y con datos móviles.

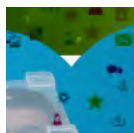
Esto es así más allá de la pandemia. Es un problema de fondo que excede a las universidades, pero al que no podemos permanecer ajenos/as porque nos interpela y nos compromete a desarrollar acciones concretas. Durante este tiempo, el Estado hizo un esfuerzo enorme por asegurar la conectividad y por mejorar la infraestructura de las universidades. Sin embargo, queda mucho por hacer.

Un segundo desafío de cara al futuro es la necesidad de repensar las clases. Ya desde antes de la pandemia, en la UNAHUR cuestionábamos las clases magistrales como única herramienta de enseñanza. Nuestra propuesta era (y sigue siendo) asegurar y reforzar las prácticas, hacer cosas más tangibles, que los/as estudiantes entren a los laboratorios, que estén en las escuelas, en los centros de salud, en los talleres. Sin embargo, con la pandemia esas prácticas se dificultan. El desafío, entonces, es cómo hacer para integrar las prácticas, para repensar aquellas que requieren de materialidades distintas, para desarrollarlas en una virtualidad que llegó para quedarse.

Finalmente, creo que la oportunidad surge de los logros y desafíos presentados hasta acá. Tenemos la oportunidad de integrar y aprovechar la capacidad de adaptación a las transformaciones que hemos demostrado en este tiempo. Como dijo Walter Campi  en su intervención, la emergencia no resulta exclusivamente de la pandemia. Por el contrario, la emergencia es permanente, porque el cambio es permanente; el contexto se transforma constantemente. Tenemos que aprovechar la reflexión profunda que se dio sobre la práctica docente, sobre la enseñanza y el aprendizaje más allá de la presencialidad. La pandemia nos sacó de nuestra zona de confort porque nos obligó a repensar nuestras prácticas y el modo en que las desarrollábamos. No se trató solamente de aprender a usar plataformas de videollamada o a navegar el campus. Debimos, además, repensar los modos de enseñar y aprender.

Ahora tenemos la oportunidad de aprovechar a futuro todo eso que logramos y que no se limita a la docencia, sino que aplica también al campo de la investigación y de los proyectos de extensión universitaria. Durante la emergencia sanitaria que vivimos en 2020, el conocimiento producido en las universidades en materia de salud se puso a disposición de la sociedad de una manera concreta. Por ejemplo, en las universidades nacionales de Quilmes (UNQ) y San Martín (UNSAM), se creó un kit de diagnóstico rápido para la COVID-19; y en la UNAHUR creamos un laboratorio de PCR y pusimos en funcionamiento un centro de rehabilitación para pacientes con secuelas respiratorias. Esto, además de aprovecharlo, debemos proyectarlo a futuro y hacia otros campos del saber. Los conocimientos producidos por las universidades deben ponerse a disposición para la consecución de una sociedad igualitaria, para mejorar la educación, para transformar el sistema productivo y avanzar en el desarrollo. Creo que tenemos delante una oportunidad enorme.

Autores/as



AMAVET, Isela Mo

Profesora de Historia (Universidad de Buenos Aires). Es responsable de la Subdirección de Estudios y Archivos Especiales de la Biblioteca del Congreso de la Nación (BCN). Desde el área, promueve la incorporación de fondos personales de archivo de valor histórico y cultural, además de realizar y publicar trabajos de investigación y divulgación sobre el acervo biográfico y de archivo que custodia la institución. Se desempeñó como co-coordinadora de contenidos del curso de formación continua "Servicios de Bibliotecas Públicas Parlamentarias: fundamentos, recorridos y perspectivas en el siglo XXI" (FLACSO Argentina y BCN).

ANDREOLI, Silvia

Maestra Normal Superior y Profesora especializada en Educación Preescolar (Instituto Superior de Formación Docente N°45), Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes), Especialista y Magíster en Tecnología Educativa (Universidad de Buenos Aires) y doctoranda en Educación (Universidad de Buenos Aires). Se desempeña como directora general del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP-UBA) y como docente de nivel superior en instituciones nacionales e internacionales. Es asesora pedagógica de proyectos interdisciplinarios de integración de tecnologías; autora y tutora de cursos virtuales sobre tecnologías en la educación y miembro de la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA).

BENEDETTI, Anabella

Editora (Universidad de Buenos Aires). Es investigadora especializada en juventudes; género y TIC; y mujeres y ciencias. Integra la Cátedra UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina y es parte del Programa de formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). Ambos programas son parte del Área Género, Sociedad y Políticas de FLACSO Argentina. Además, se desempeña como editora de seminarios virtuales de posgrado.

CAMPI, Walter

Licenciado en Educación (Universidad Nacional de Quilmes), Magíster en Comunicación y Educación (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y Doctor en Educación (Universidad de Extremadura). Es Secretario de Educación Virtual en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), docente en la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales y profesor invitado en la Universidad Nacional de Asunción (UNA).

EL JABER, Grisel

Profesora en Ciencias Sociales (Instituto Gladys Vera), Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social (Universidad de Buenos Aires), Diplomada en Educación y Tecnologías (FLACSO Argentina), Magíster en E-Learning y Redes Sociales (Universidad Internacional de La Rioja - España), Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO Argentina) y en Planificación y Gestión de la Actividad Periodística (Universidad de Buenos Aires), y doctoranda en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Desde 2014 se desempeña como coordinadora del Programa Educación a Distancia (FLACSO Argentina). Es profesora adjunta regular de la materia "Taller de expresión III" de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y profesora adjunta en la materia "Taller de producción multimedial I" en la Universidad Nacional de Moreno (UNM).

FERNÁNDEZ, Paula

Diseñadora gráfica (Universidad de Buenos Aires) y Magíster en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (Universidad Nacional de Córdoba). Es docente tutora de la asignatura "Diseño de materiales educativos" de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (UNC), y profesora titular, tutora a distancia y contenidista en la Universidad Blas Pascal. También se desempeña como profesora adjunta de la materia "Tipografía y diseño gráfico" en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (UBA). Coordina el área de producción de materiales educativos en línea del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba).

FERRO, Flavia

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, y maestranda en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (Universidad Nacional de Córdoba). Se desempeña como docente en nivel secundario y superior. Integra el área de producción de materiales educativos en línea del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) y es parte de distintos equipos de investigación relacionados con tecnología educativa (SECyT- FFyH- UNC).

FLORIO, María Paz

Licenciada en Ciencias de la Educación y Especialista en Tecnología Educativa (Universidad de Buenos Aires) y Magíster en Gestión y Producción de E-Learning (Universidad Carlos III de Madrid). Es directora de formación continua en el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP-UBA). Se desempeña como asesora pedagógica y docente de la Carrera Docente de la Facultad de Farmacia y Bioquímica (UBA), donde también participa como investigadora en proyectos UBACyT que tienen por objeto de estudio las prácticas de enseñanza en el área de Ciencias de la Salud. Es autora y tutora de cursos virtuales sobre tecnologías en la educación y docente de nivel superior en diferentes instituciones educativas nacionales e internacionales.

FONTANA, Adriana

Profesora para la enseñanza primaria, Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y Magíster en Diseño y Gestión de Programas Sociales (FLACSO Argentina). Es directora del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP - Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba) y docente de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

GRADIN, Agustina

Licenciada en Ciencia Política (Universidad de Buenos Aires), Magíster en Políticas Públicas para el Desarrollo con Inclusión Social (FLACSO Argentina) y Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). En FLACSO Argentina se desempeña como docente en el Área de Estado y Políticas Públicas; en el "Taller de tesis" de la Maestría en Políticas Públicas para el Desarrollo con Inclusión Social; y en el Doctorado en Ciencias Sociales. Además, es coordinadora técnica de la Maestría en Políticas Públicas y Desarrollo (modalidad a distancia).

IGLESIAS IRIARTE, Fabián

Profesor en Letras Modernas (Universidad Nacional de Córdoba), Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC, y en Enseñanza de Escritura y Literatura (Instituto Nacional de Formación Docente e Instituto de Educación Superior Simón Bolívar) y maestrando en Ciencias Sociales y Humanidades (Universidad Nacional de Quilmes). Es docente de nivel secundario y superior e integra el área de producción de materiales educativos en línea del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba).

MAGGIO, Mariana

Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista y Magíster en Didáctica, y Doctora en Educación (Universidad de Buenos Aires). En la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) se desempeña como directora de la maestría y de la carrera de Especialización en Tecnología Educativa; y como profesora adjunta regular del Área de Tecnología Educativa. Además, es directora del proyecto de investigación "Prácticas de la enseñanza re-diseñadas en escenarios de alta disposición tecnológica, compresión de tiempo y espacio y cambio institucional" (FFyL - UBA) y responsable de programas académicos para Microsoft Latinoamérica.

MARCHESI, Mariana

Egresada de la carrera de Cine (Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica) y graduada en Historia del Arte (Universidad de Buenos Aires). Desde 2017 es directora artística del Museo Nacional de Bellas Artes. Además, se desempeña como presidenta del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA).

MENA, Marta

Es directora del Programa de Formación Virtual de Investigadores de la Secretaría de Ciencias y Tecnología de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y directora de la Maestría en docencia universitaria (UTN). Además, se desempeña como docente de doctorado y maestría en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

MORI, Jorge

Abogado (Universidad Nacional Mayor de San Marcos) con posgrado en Gestión Pública (Universidad del Pacífico). Es director general de Educación Superior Universitaria del Ministerio de Educación de Perú. Cuenta con quince años de experiencia en el diseño e implementación de proyectos y políticas vinculadas al aseguramiento de la calidad de instituciones de educación superior. Cuenta con un Fellowship de Ashoka como emprendedor social en el ámbito universitario.

RICE CABRERA, Amy

Licenciada en Ciencia Política (Universidad de Buenos Aires), Diplomada en identificación, abordaje y tratamiento de las violencias de género (Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina y el Instituto de Investigaciones Históricas Eva Perón) y Magíster en Sociología Aplicada (Universidad de Málaga). Integra el equipo de gobernanza y participación política de la oficina regional de ONU Mujeres para las Américas y el Caribe. Cuenta con ocho años de experiencia en áreas públicas de derechos humanos en Argentina, donde también participó del proceso de construcción colectiva de la memoria del Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex ESMA).

TOVILLAS, Pablo

Licenciado en Sociología (Universidad de Buenos Aires) y Magíster en Sociología de las Organizaciones (Instituto de Estudios Políticos de París). Es director de Evaluación Institucional en la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y docente de la materia "Sociología general" en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Además, posee experiencia en docencia universitaria de posgrado en instituciones universitarias nacionales e internacionales.

VILLEGAS RUEDA, Jenny

Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Psicología Educativa (Universidad Central del Ecuador). Es parte del equipo de trabajo de FLACSO Ecuador en el área de Vinculación con la Sociedad y en el de Coordinación Docente. Cuenta con amplia experiencia en temas de vinculación con las comunidades: alfabetización, docencia, e intervención educativa y familiar. Posee conocimientos en planificación, organización y viabilidad de cursos de formación continua y presencial.

WALLACH, Walter

Licenciado en Ciencias de la Educación con especialización en educación no formal (Universidad de Buenos Aires) y Magíster en Consultoría de Gestión Estratégica de las Organizaciones (Universidad Complutense de Madrid). Desde 2019 es vicerrector en ejercicio del rectorado de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR).

WEBER, Verónica

Profesora para la enseñanza primaria, y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). En el marco del Doctorado en Aprendizaje e Instrucción obtuvo el Diploma en Estudios Avanzados de la Universidad Autónoma de Madrid. Es secretaria académica y profesora de la Especialización Virtual en Constructivismo y Educación (FLACSO Argentina), profesora regular y coordinadora del área de Tecnología Educativa de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) y coordinadora del área de Educación a Distancia en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).

Para acceder a las publicaciones previas:

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

