



FLACSO
ARGENTINA

Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Virtual.

ACTAS DE II JORNADAS

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y UNIVERSIDAD





Jornadas

23 y 24 de noviembre 2017

Educación a distancia | Accesibilidad | Roles | Entornos virtuales,
Plataformas | Transmedia

Director de la FLACSO Argentina

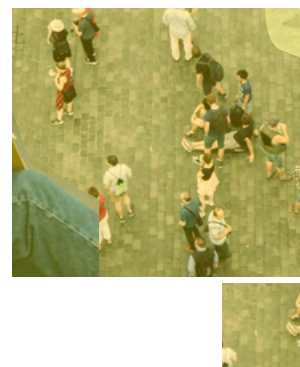
Luis Alberto Quevedo

Secretaria Académica de la FLACSO Argentina

Valentina Delich

Coordinadora del Programa Educación a Distancia

Grisel El Jaber





Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Actas de II Jornadas de Educación a distancia y Universidad : 23 y 24 de noviembre de 2017 ; compilado por Grisel Irene El Jaber. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, 2019.

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

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-9379-52-7

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

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

© 2019, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Argentina.
Ayacucho 551 (C1026AAC)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
+ 54 11 5238 9300 (int. 442)

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

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

Publicación electrónica - distribución gratuita.



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

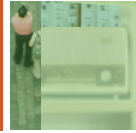
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



ISBN 978-950-9379-52-7



Agradecimientos



La práctica educativa presenta la misión de pensar y repensar constantemente los roles docentes, la construcción de materiales didácticos, las identidades y consumos de los sujetos de la educación y propuestas transformadoras. Estos encuentros no serían posibles sin el compromiso y la participación del equipo del Programa de Educación a Distancia de la FLACSO Argentina, de la institución y de distintos organismos y universidades que cada año comparten con nosotras/os sus experiencias, desafíos y la apuesta por una educación de calidad.

Equipo editorial

Directora de la colección y compiladora: Grisel El Jaber

Revisión de textos: Magdalena Rohatsch

Supervisión de contenidos: Alejandra Batista - Samantha San Romé

Diseño de tapa: María Valeria Fernández

Diseño editorial: Julia Aibar

Equipo del Programa Educación a Distancia interviniente en las Jornadas

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



Introducción

```
.parentNodes  
this.each(fun  
call(this,c):  
ype){if("none  
s,visible=fu  
test(a)?d(a,
```

Las II Jornadas sobre Educación a distancia y Universidad organizadas por el Programa de Educación a Distancia de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Argentina, se realizaron los días 23 y 24 de noviembre del 2017. En estos encuentros participaron investigadores/as, referentes y profesionales de la FLACSO Argentina, FLACSO Uruguay y otras universidades e instituciones con experiencias educativas a distancia. Este espacio fue pensado y construido para reflexionar desde la pluralidad de miradas sobre las posibilidades y transformaciones en este campo. Nos complace difundir, hacer circular e invitar a la lectura de acceso libre y gratuito de estos debates para seguir compartiendo y enriqueciendo nuestras tareas.



- ★ Educación a distancia
- ★ Multiplataformas, diseño de campus y propuestas transmedia
- ★ Roles docentes
- ★ Programa de Educación a Distancia de la FLACSO Argentina
- ★ Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías

9

¿Moodle para todos y todas?

Pensamientos latinoamericanos para la inclusión social educativa ★

Grisel El Jaber | FLACSO Argentina

12

Educación a distancia y accesibilidad

Discapacidad, educación superior y marco normativo ★

Andrea Pérez | Universidad Nacional de Quilmes

El concepto de accesibilidad y las estrategias institucionales ★

Cristina Ruiz del Ferrier | FLACSO Argentina

Accesibilidad integral y universidades. Breve recorrido de una construcción ★

Marcela Méndez | Universidad Nacional de Lanús

27

Experiencias de educación en la formación a distancia

La formación inicial docente y los entornos virtuales ★ ★

Graciela Rabajoli y Sofía García | FLACSO Uruguay

Educación a distancia y acompañamiento tutorial ★ ★

Dora Niedzwiecki | FLACSO Argentina

Diez años de experiencia de formación en modalidad a distancia ★ del Programa Juventud de FLACSO Argentina

Agustina Córca | FLACSO Argentina

De la propuesta presencial a la virtual. Primeras decisiones para la transición ★

Sol Terlizzi | FLACSO Argentina

39

Culturas y educación a distancia

La formación virtual en gestión cultural. Una propuesta que se transforma con su campo ★

Celia Coido | FLACSO Argentina

Cuando una experiencia artística en el espacio de la exhibición se articula con una propuesta de formación virtual ★

Rosario García Martínez | PROA

Las plataformas virtuales como espacios de formación y redes para equipos de museos ★

Violeta Bronstein y Eva Llamazares | Dirección Nacional de Museos, Ministerio de Cultura de la Nación

49

Educación a distancia y narrativas transmedia

Tres casos de educación a distancia y la reconfiguración de propuestas transmedia a lo largo de los años ★

Silvia Andreoli | Universidad de Buenos Aires

Constructo: plataforma de ludo-aprendizaje colaborativo ★

Diego Levis | Universidad de Buenos Aires

La realidad aumentada como componente central de la narrativa transmedia ★

Alexis Burgos | Universidad Nacional de Moreno

63

Autores/as



Instituciones y organismos participantes

- **CITEP:** Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía
- **Dirección Nacional de Museos de la Secretaría de Cultura de la Nación**
- **FLACSO Argentina:** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Argentina
- **FLACSO Uruguay:** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Uruguay
- **Fundación PROA**
- **UBA:** Universidad Nacional de Buenos Aires
- **UNQ:** Universidad Nacional de Quilmes
- **UNL:** Universidad Nacional de Lanús
- **UNM:** Universidad Nacional de Moreno



¿Moodle para todos y todas? Pensamientos latinoamericanos para la inclusión social educativa

Grisel El Jaber
FLACSO Argentina



¿La tecnología para la educación a distancia está disponible para todos y todas? ¿Es lo mismo ser consumidor que productor de tecnologías para la educación? ¿Quién define qué tecnología es la adecuada y para qué? ¿Es para todos/as por igual? ¿Qué pasaría si nos hacemos estos interrogantes básicos que la academia da por supuestos?

La primera respuesta es que algunas de esas tecnologías ya están disponibles: tal es el caso de Moodle.org, la plataforma educativa basada en código abierto, bajo licencia pública general, y que se autodefine como “impulsado por la comunidad, soportado globalmente”. Moodle, como sabemos, puede instalarse, modelizarse y producirse colaborativamente. Sin embargo, esta tecnología devenida plataforma (y utilizada por la FLACSO Argentina), propone, en su versión base, una pedagogía fuertemente asincrónica, con un diseño de la información que, aunque puede variar, implica una organización de recursos y contenidos centrados en la asincronía. Esta temporalidad puede articularse con otras si, por ejemplo, le sumamos capas sincrónicas como los sistemas de *web conference*. Algunas de ellas pueden ser incluidas en la plataforma como un recurso más, y otras pueden operar como multiplataforma y habilitar complementariedades. Además, hay que considerar que cualquier instalación de plataforma en Moodle requiere de un servidor que la sostenga en línea, de soporte técnico y, por supuesto, de personal con *expertise* pedagógica para el diseño y planificación de espacios formativos o de acompañamiento.

La asincronía de la plataforma Moodle básica marca –en parte– los tiempos para la enseñanza y los aprendizajes y permite cierta preciada libertad en los usos de esos tiempos por parte del/a cursante. Es decir, todavía le permite evadir la tiranía temporal de lo sincrónico para habilitar las respuestas en diferido, y decidir en qué horario participar de los espacios de intercambio tipo foro, de acuerdo a los tiempos de vencimiento de entregas, exámenes y actividades. Ante este panorama surgen más preguntas. La primera es qué pasaría si la educación pensada sincrónicamente estuviera disponible para todos/as. La respuesta rápida

es que ya lo está, puesto que Moodle permite la instalación de *plugins* para el servicio de *streaming* y grabación de videos, de manera gratuita.

Sin embargo, la gratuidad para ofrecer servicios educativos de calidad tiene costos y, para países como el nuestro, en el que somos simples operadores comerciales de la tecnologías, estos costos son elevados y en dólares. Se requieren servidores con gran capacidad de procesamiento (que cuenten con un esquema de alta disponibilidad y garanticen un *uptime* del 99.99% del tiempo, y cuyo potencial de escalabilidad permita contar con almacenamiento prácticamente ilimitado); conectividad de alto rendimiento; trabajadores/as con *expertise* técnica específica para la administración y diseño del Moodle (en html, javascript, entre otros) y, por supuesto, experiencia en el campo de la educación a distancia.

Además, visto desde el rol del/a estudiante, la sincronía en un espacio de formación a distancia, tan habitual para muchos/as en el uso de redes sociales y plataformas audiovisuales, implica requerimientos de acceso y permanencia que no todos/as los/as estudiantes tienen. Las plataformas de formación universitaria de grado y posgrado en Argentina son –en general– entornos que exigen contar con usuario y contraseña para el ingreso; la incorporación de un cierto tiempo de apropiación para el manejo del entorno; y el consumo de conectividad de calidad para la visualización de videos, *streaming* o descarga de archivos pesados.

Entonces, volvemos a preguntarnos quiénes pueden acceder a determinadas tecnologías para la educación, e inmediatamente caen por tierra ciertos mitos sobre la educación a distancia:

- ▶ que tiene menos costos que la educación presencial,
- ▶ que cualquier persona puede generar plataformas,
- ▶ que cualquier usuario/a puede generar contenidos,
- ▶ que cualquiera puede acceder a una plataforma.

Lo que nos permite enarbolar algunas regularidades del campo desde la territorialidad latinoamericana:

- ▶ que la educación a distancia tiene costos, muchas veces mayores a la educación presencial,
- ▶ que no es lo mismo la generación de plataformas que su construcción con sentido pedagógico,
- ▶ que se requieren equipos con perfiles profesionales multidisciplinares y articulados con alto nivel de formación,
- ▶ que no todos los/as usuarios/as tienen disponibilidad de equipos y conectividad suficiente para la educación en línea.

Pensar la inclusión en la educación nos desafía a salir del rol de meros consumidores, en un contexto latinoamericano donde ciertos sectores –del mismo campo– sostienen los mitos del rol democratizante de la educación a distancia e impulsan el quehacer de los desarrolladores informáticos como si fueran oficios individuales, descontextualizados de las políticas públicas, que pudieran ser realizados casi sin formación específica. Son estas mismas voces las que reducen el rol de los/as expertos/as en educación a distancia a una

dimensión de la técnica instrumental, bajo la supremacía de una visión de la técnica como transformadora en sí misma. Por ello, resituar los roles vinculados a la educación a distancia, darles cuerpo teórico y funciones específicas, y considerar diseños de materiales que incluyan a esos/as otros/as que no conforman un conjunto uniforme y único de estudiantes es fundamental para la inclusión educativa y nos obliga al compromiso de la verdadera inclusión, esa que implica inversión en educación y en tecnología en todo el territorio, y que nos posiciona como productores y ya no como simples consumidores.

Educación a distancia y accesibilidad



Discapacidad, educación superior y marco normativo

Andrea Pérez | Universidad Nacional de Quilmes

▶ Leer más

El concepto de accesibilidad y las estrategias institucionales

Cristina Ruiz del Ferrier | FLACSO Argentina

▶ Leer más

Accesibilidad integral y universidades. Breve recorrido de una construcción

Marcela Méndez | Universidad Nacional de Lanús

▶ Leer más

Discapacidad, educación superior y marco normativo

Andrea Pérez

Universidad Nacional de Quilmes



Convención - derechos - accesibilidad - cambio cultural

Palabras
Clave

El tema que nos convoca es la relación entre discapacidad y educación superior. Es probable que muchas de las personas aquí presentes, y de las que siguen a distancia estas jornadas, no conozcan la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Por eso me referiré a ella, aunque sea brevemente.

Se trata de una norma de Naciones Unidas del año 2006 y aprobada en Argentina en el 2008. Que haya sido aprobada en nuestro país implica que tenemos la obligación de llevar adelante todo lo que la norma indica. La Convención, que es un marco normativo sobre Derechos Humanos, focaliza en la idea de accesibilidad. Es decir, todos/as debemos tener acceso a todos los espacios, recursos y productos, lo que va en línea con el concepto de *diseño universal*, que el artículo 2° de la Convención define como el “diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado”. Es decir, todos/as tenemos que tener acceso a los recursos que ofrecen las distintas instituciones y a los espacios públicos en general. En este caso, un espacio institucional de educación superior, que puede ser universitario o no universitario.

La Convención es de orden supralegal. Es decir, está por encima de otras normativas nacionales o provinciales dentro de nuestro país. Por ejemplo, aquí contamos con la Ley de Educación Superior N° 24521 (LES) que fue sancionada y promulgada en 1995 y luego tuvo varias actualizaciones. En el 2002 se agregaron algunos artículos que refieren, específicamente, a la discapacidad en la educación superior. El texto de la Convención, en su artículo 24, también hace referencia al derecho a la educación de las personas con discapacidad.

En las universidades tenemos la responsabilidad de difundir las dos normas mencionadas, porque aún hoy hay docentes que no la conocen y no rompen con los binarismos

tradicionales sobre lo normal y lo patológico, ni con prejuicios sobre quiénes tienen derecho a estar en los espacios educativos. Se trata de construcciones de sentido común que pueden parecerse aberrantes, pero continúan naturalizadas en muchas instituciones. Desde el inicio de los sistemas educativos de la modernidad se han generado instituciones tendientes a la homogeneización de los/as estudiantes, las prácticas, los contenidos y, principalmente, de los tiempos dedicados a los aprendizajes. Este andamiaje pedagógico ha sido elaborado de manera funcional al sistema de producción capitalista, que selecciona quiénes están adentro y quiénes quedan afuera en función de su capacidad para acotar los tiempos de producción y para maximizar las ganancias de determinados sectores. Si a lo anterior sumamos que, en Argentina, la educación secundaria y superior estuvo, desde sus orígenes, pensada para las elites, se entiende por qué tenemos todavía una baja cantidad de estudiantes con discapacidades que culminan el nivel secundario para luego poder acceder a estudios superiores. Esta situación requiere de una urgente revisión si pretendemos que el derecho a la educación superior sea un derecho para todos/as.

Por otra parte, la Ley de Educación Nacional N° 26206, aprobada en diciembre de 2006, considera explícitamente el derecho a la educación de las personas con discapacidad y afirma que todos/as tenemos derecho a acceder a las instituciones educativas de todos los niveles, incluso el universitario. Además, la Ley establece que el nivel secundario es obligatorio, lo que implica una interpelación a los modos en que los/as docentes planificamos y abordamos las situaciones pedagógicas: debemos generar las prácticas necesarias para que los/as estudiantes con discapacidades puedan acceder a los espacios comunes de educación, de los que han sido históricamente excluidos/as. Esto implica que las instituciones deben tener a disposición, por ejemplo, intérpretes en lengua de señas, digitalización de los textos (para que las personas con discapacidad visual puedan acceder a ellos), y otras tantas medidas vinculadas a aspectos edilicios y a cuestiones de tipo comunicacional.

Al mismo tiempo, debemos modificar también algunas cuestiones actitudinales. Quiero ser enfática con respecto a este punto. Debemos ligar la cultura institucional a la apertura de nuestras prácticas para que no sean las personas con discapacidades quienes deban adaptarse. Debemos comprender que ese "otro" es considerado en esos términos porque históricamente ha sido excluido de determinados espacios y ha sido definido en términos de extranjería más que como parte de la comunidad. En este sentido, el desafío no se agota con la incorporación de nuevas categorías o normas ni con la reducción de barreras edilicias y/o comunicacionales. También consiste en habilitar, al interior de las instituciones tradiciones, espacios de reflexión para reformular ideas y prácticas propias, para revertir los espacios de hostilidad y para cambiar las condiciones con las que las instituciones reciben a las personas. Como expresa Carlos Skliar (2005: 20) si continuamos formando profesionales "que posean solo un discurso racional acerca del otro, pero sin la experiencia que es del otro, el panorama seguirá oscuro y esos otros seguirán siendo pensados como 'anormales' que deben ser controlados por aquello que 'parecen ser' y, así, corregidos eternamente".

Para finalizar, quisiera compartir con ustedes una experiencia breve que tuvimos en relación con la educación a distancia en la Universidad Nacional de Quilmes. Además de contar con un programa de educación virtual, la Universidad tiene un espacio académico llamado

“Observatorio de la Discapacidad” cuyo objetivo es desarrollar investigaciones y proyectos de extensión en torno a la discapacidad desde una perspectiva que interpele a la mismidad de las instituciones y de nuestras prácticas, a partir de un abordaje social, situacional y relacional de la discapacidad.

En ese marco, en el año 2012, realizamos una indagación para conocer cómo había resultado la experiencia de personas con discapacidad en la educación a distancia. La primera dificultad que surgió fue el acceso a información cuantitativa: ¿cómo saber cuántas `personas con discapacidad´ cursan estudios en el marco de la Universidad Virtual de Quilmes? Si bien puede haber indicios, sabemos que nadie tiene la obligación de consignar en un formulario si cuenta o no con certificado de discapacidad, o si asume que es un/a estudiante con discapacidad más allá del certificado. Entonces, creamos un cuestionario que difundimos en todos los espacios de educación virtual de la Universidad. De casi nueve mil estudiantes, solo respondieron nueve. No sabemos los motivos de esta baja participación: tal vez no vieron el cuestionario, o no se sintieron identificados/as con la idea de discapacidad, tal vez no tenían ganas o tiempo de responder.

De todas maneras, las discapacidades que aparecieron en esa primera indagación fueron las visuales, auditivas y motrices. En las respuestas que recibimos quedaba claro que, más allá de los obstáculos que los/as cursantes encontraron en la oferta que en ese momento tenía la Universidad –como por ejemplo la dificultad del acceso a textos y a instancias de evaluación– la experiencia en sí había sido muy satisfactoria. Es decir, el espacio virtual parecía resultar mucho más accesible que el presencial. En este sentido, la posibilidad de estudiar a distancia se presentaba como una ventaja. En particular, en lo que respecta al uso de los tiempos (de traslado, de lectura, de comprensión, etc.). En el espacio virtual, cada cursante puede administrar su trayectoria académica respetando ciertos plazos y en función de las posibilidades de acceso a la información y al modo en que va construyéndose la relación con los/as docentes y compañeros/as.

Sabemos que todo el paradigma del modelo social de abordaje de la discapacidad –que presta más atención al contexto que a los factores individuales– es relativamente reciente. Si bien es un tema que en algunos países se debate desde la década de 1960, la Convención fue aprobada por Naciones Unidas en 2006. Es poco tiempo para que pueda darse un cambio profundo en las maneras de pensarnos y relacionarnos con las personas. La accesibilidad no es únicamente normativa. Refiere, fundamentalmente, a cambios de tipo cultural, que refuercen la revisión de lo propio, de los modelos, prácticas y categorías tradicionales. No basta con la consolidación de modos supuestamente novedosos de nombrar a lo que difiere de dichos modelos, prácticas y categorías. Debemos transformarnos como sociedad para dar la bienvenida a todos/as.

Referencias

- Ley Nacional N° 24521 de Educación Superior (1995). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/>

sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf.

Ley 26378 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008). Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>

SKLIAR, Carlos (2005): "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", en: *Revista Educación y Pedagogía*, (17) 41, pp. 11-22.

El concepto de accesibilidad y las estrategias institucionales

Cristina Ruiz del Ferrier
FLACSO Argentina



Accesibilidad - Universidad - políticas institucionales

Palabras
Clave

¿Qué significa que algo es *accesible*? Accesible, como adjetivo, refiere al buen acceso, a que algo pueda ser alcanzado o fácil de localizar. Accesible en tanto que puedo tenerlo, usarlo, transitarlo. Si lo pensamos en relación con la discapacidad, se refiere a que cualquier persona pueda usar y disfrutar entornos con seguridad, comodidad, autonomía e independencia. Ese es el reto de nuestra sociedad y de nuestras instituciones educativas. Se trata de un derecho, pero, sobre todo, de una obligación.

La accesibilidad, en este sentido, connota una habilitación: la posibilidad de crear entornos y espacios donde las personas con discapacidad se sientan autónomas, libres, en igualdad de condiciones, en independencia. ¿Cuántas de nuestras instituciones –no solo educativas– son accesibles en estos términos? Existen muchos proyectos de ley. La legislación es necesaria, pero no es suficiente. Necesitamos voluntad política y conciencia social. Volvernos accesibles es volvernos más hospitalarios y, por lo tanto, más inclusivos, más humanos. La discapacidad es una cuestión de Derechos Humanos y el enfoque debe ser menos médico y más social.

Además, la Argentina ha adherido a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, creada en 2006. Por lo tanto, todo cuanto avancemos en materia de accesibilidad, en general, y en educación, en particular, será un paso más en el respeto a los derechos de las personas con discapacidad o con restricciones.

Otra idea que me parece importante para repensar tiene que ver con la dinámica de la democracia. Debemos derribar la idea de que una decisión es democrática cuando es mayoritaria. La democracia se basa en su criterio legítimo por mayorías. La pregunta es: si estamos en democracia, ¿qué pasa con las minorías? En el mundo hay mil millones de personas que poseen algún tipo de discapacidad y eso representa el 15% de la población mundial. En la Argentina, según el último censo del año 2010, más de 5 millones de personas

tienen situación de discapacidad. Las mujeres representan el 14% y los varones, el 11,7%. ¿Puede considerárselos una minoría? En este sentido, me parece sumamente interesante empezar a trabajar la barrera de la comunicación y la de la falsa dicotomía entre minorías y mayorías en democracia.

Debemos tener paciencia y comprender que hay ciertos conceptos que generan susceptibilidades, y otros que están mal utilizados. ¿Cómo relacionar estos temas, cómo interactuar, como no herir, cómo ser respetuosos/as de los derechos y de las personas? No hablamos de necesidades especiales, ni de educación especial; no hablamos de discapacitados, no hablamos de lenguaje de señas sino de lengua de señas. Cuando hablamos de accesibilidad, nos referimos a acceder a la identidad de este colectivo que son las personas con discapacidad. Entonces, evitemos los adjetivos, los diminutivos y no perdamos de vista, ante todo, que nos referimos a personas, con todo lo que eso dignamente significa. La discapacidad de esa persona es una condición, ni más ni menos.

En segundo lugar, quería contarles cuáles son las políticas institucionales que tiene esta facultad de posgrado. En FLACSO Argentina implementamos una serie de políticas institucionales destinadas a desarrollar la accesibilidad en educación a distancia. Por ejemplo, en los cuestionarios de inscripción de los/as estudiantes incluimos una pregunta que nos parecía valiosa para poder detectar las necesidades o requerimientos de las personas con discapacidad. Por supuesto no es una pregunta de respuesta obligatoria, pero es fundamental para poder acompañar a los/as estudiantes. Si yo les preguntara cuántas de las personas que están aquí presentes tienen/tenemos discapacidad, probablemente muchas no se manifiesten. Aquí tenemos un primer problema que tiene que ver con una suerte de autodiscriminación. ¿Por qué la identidad de la persona con discapacidad todavía no es lo suficientemente fuerte como para poder decir con total dignidad “yo tengo discapacidad”? Debemos saber cuántos estudiantes con discapacidad hay en la institución. Pueden no declarar su discapacidad, pero está en nosotros, como parte de la institución educativa, generar todas las condiciones, eliminar las barreras y garantizar los apoyos que sean necesarios para que las personas con discapacidad o restricciones se sientan en la libertad de poder decir que tienen una discapacidad y cuáles son sus requerimientos. Por supuesto, lo ideal es poder anticiparse garantizando las condiciones de posibilidad y adelantar las condiciones de accesibilidad.

También es importante contar con la capacitación del personal de entrada y de recepción para que cuando el/la estudiante llega por primera vez a la facultad sepamos cómo interactuar y brindar apoyos. Por ejemplo, no es lo mismo interactuar con una persona ciega, hipoacúsica o con problemas motrices. De la misma manera, es indispensable garantizar la accesibilidad física: que los baños estén adaptados, las escaleras señalizadas y que las rampas efectivamente funcionen y que contemos con señalética en braille.

Por otro lado, en la biblioteca de FLACSO instalamos un software que permite a las personas ciegas o con disminución visual acceder a las computadoras y al catálogo de libros y tesis. Tenemos que agradecer al Instituto de Nacional de Tecnología (INTI) por volver accesible el Auditorio al instalar un aro magnético para las personas con hipoacusia que donaron Rafael Kohanoff y Mario Aguilar. También contamos con aro magnético en una de las aulas más grandes de la planta baja de FLACSO.

Nuestro campus virtual es muy nutrido, tiene múltiples recursos y muchísimos estudiantes distribuidos en todo el país, e incluso en el exterior. En ese sentido, hemos adaptado el tamaño del diseño del campus, de las clases y de la bibliografía para hacerlos accesibles a las personas con disminución visual. De la misma manera, subtitulamos los videos para las personas sordas o con hipoacusia.

Para finalizar, y contra ciertos presupuestos, debemos decir que hacer accesible una institución (educativa o no) no es costoso en términos económicos. Alcanza con tener conciencia social y voluntad política. La voluntad es la sumatoria entre querer, poder y desear. En FLACSO deseamos que cada vez más estudiantes accedan a esta casa de estudios y se sientan en igualdad de condiciones. El camino de accesibilidad ya comenzó, pero es largo y aunque creamos que lo hemos hecho todo, recomiendo que siempre pensemos que podemos hacer más. Porque siempre se puede hacer un poco más.

Accesibilidad integral y universidades.

Breve recorrido de una construcción

Marcela Méndez

Universidad Nacional de Lanús



Universidad - accesibilidad - discapacidad - desafíos

Palabras
Clave

“El problema de la discapacidad atañe a la sociedad, no a los individuos, y las investigaciones deberían ocuparse en identificar de qué forma la sociedad incapacita a las personas, más que de los efectos de los individuos”

MIKE OLIVER, *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?*

El modelo social de la discapacidad que plantea la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) imprimió un salto cualitativo al modelo médico hegemónico, que centra el problema y la responsabilidad de la discapacidad en la “persona con déficit o limitaciones”.

Este cambio de paradigma dio visibilidad social a las personas con discapacidad y a los obstáculos que se anteponen en el ejercicio efectivo de los Derechos Humanos y puso el foco en las barreras surgidas en la interacción entre la persona con discapacidad, el entorno y la actitud de las sociedades. En este sentido, el modelo social de la discapacidad pone la responsabilidad en los Estados y en las sociedades, que deben generar las transformaciones necesarias para la construcción de un mundo no excluyente. Sin embargo, en la actualidad existen normativas nacionales que aún están en contradicción con este modelo. Transformar nuestra legislación es uno de los desafíos de la participación activa de toda la sociedad y, fundamentalmente, de las personas con discapacidad.

La aprobación de la Ley N° 26378 (2008) supuso la ratificación, por parte de la República Argentina, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y su Protocolo Facultativo; y adquirió jerarquía constitucional mediante la Ley N° 27044 (2010). En este orden de ideas, pensar las universidades públicas argentinas como instituciones críticas de la sociedad permite dimensionar y reflexionar sobre su compromiso con el resguardo y

el fortalecimiento del ejercicio efectivo de los derechos estructurantes de la condición humana. Las universidades públicas tienen la responsabilidad de replantear sus prácticas en pos de una educación superior no excluyente, desnaturalizando prácticas monoculturales implícitas en las relaciones académicas tradicionales, fortaleciendo los procesos institucionales que buscan resquebrajar la homogeneidad y potenciando la puesta en marcha de una praxis académica de la reciprocidad relacionada al abordaje respetuoso de la heterogeneidad.

En las Declaraciones de la I y II Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) del año 2008 –realizada en Cartagena de Indias, Colombia– y en la CRES del año 2018 –realizada en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina– se define a la educación superior como “...un bien público y social, un derecho humano universal y un deber del Estado”. En el marco de un proceso de desfinanciamiento de las universidades públicas argentinas, se hace impostergable resignificar este legado en el debate actual sobre el rol del Estado para hacer efectivo el derecho a la educación superior en pos de un desarrollo social, político, económico y cultural del pueblo argentino que garantice mayor justicia social y autodeterminación.

La Ley de Educación Superior N° 24521 (1995) y su modificatoria Ley N° 25573 (2002) –que refiere específicamente a la situación de discapacidad en la educación superior– establecen el compromiso y las responsabilidades del Estado en materia de inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, en general, y en la institución universitaria, en particular. Al mismo tiempo, las leyes refieren a la transversalización de la perspectiva de discapacidad y accesibilidad en la docencia, la investigación y la cooperación.

Si bien se trata de una legislación de avanzada para América Latina y el Caribe, es preciso que pasemos de lo declarativo a lo operativo. Es necesario hablar de la Convención, por supuesto. Tenemos que difundir y promover sus postulados. Pero también es fundamental que, al mismo tiempo, construyamos políticas públicas que hagan efectivos y operativos los derechos que “garantiza” la Convención y la legislación vigente.

Desde el año 1994, las universidades públicas argentinas gestaron un espacio plural y participativo para la inclusión y con perspectiva de discapacidad y Derechos Humanos. Con el paso de los años, este espacio evolucionó hasta convertirse en la actual Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) perteneciente al Consejo Interuniversitario Nacional, del que participan activamente 45 universidades públicas. Esta construcción interuniversitaria es fundamental para interpelar las lógicas homogeneizantes y hegemónicas que circulan en la educación superior en tanto propone nuevas formas de construcción del conocimiento y nuevas formas de convivencia comunitaria.

La RID comenzó a gestarse desde el activismo de distintos referentes de universidades pioneras –Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Comahue, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Entre Ríos– que convocaron a otras casas de estudio para discutir sobre inclusión, derecho a la educación superior y perspectiva de discapacidad (Sempertegui y Katz, 2011).

El rol instituyente de la RID fue incidir en la definición de este asunto público en y desde el ámbito universitario, como una cuestión de Derechos Humanos, y a partir de la elaboración del documento que luego fue aprobado por el CIN y que creó el Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas (Res. CIN: N° 426/07). Este programa –que la

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación, tomó como insumo para diseñar las convocatorias de discapacidad y accesibilidad—dimensionaba tres ejes: Accesibilidad física; Accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo; y Accesibilidad académica y capacitación a la comunidad universitaria.

El primer avance en la implementación de esta política fue desde el área de Infraestructura de la SPU, que abrió una convocatoria para la presentación de proyectos institucionales que diesen respuesta a la resolución de barreras físicas, y a la que se presentaron 31 universidades públicas.

Luego, entre 2012 y 2015, se realizaron relevamientos de estudiantes universitarios/as con discapacidad. En ese período, se censaron 3.377 estudiantes de 49 universidades públicas y 2 institutos universitarios. A los/as estudiantes relevados/as se les entregaron, como apoyo tecnológico, *notebooks* con *software* y *hardware* de accesibilidad y periféricos. También se creó un portal —actualmente no disponible— que funcionaba como canal de comunicación entre los/as estudiantes, las universidades y el Estado Nacional para la gestión de las líneas de acción del eje “Accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo” del Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas (SPU, 2015).

En marzo de 2015, para dar respuesta al eje “Accesibilidad académica y capacitación de la comunidad universitaria”, la SPU —a través del Programa de Calidad de la Educación Universitaria, que desarrolla políticas de fortalecimiento para las universidades nacionales— lanzó la convocatoria “Proyecto de apoyo al desarrollo y fortalecimiento de capacidades institucionales para la atención de necesidades de personas con discapacidad en el ámbito de la enseñanza universitaria”. Se presentaron 40 proyectos que fueron aprobados por la SPU en noviembre de ese año.

A partir de la implementación de estos proyectos, la RID realizó un trabajo de sistematización de prácticas institucionales universitarias ligadas a distintas dimensiones de la política de discapacidad y accesibilidad. Esto permitió la elaboración de una publicación virtual que, por primera vez, mostrará los avances del sistema universitario en algunas dimensiones de las políticas que apuntan a efectivizar el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad.

Si bien las universidades públicas avanzan en la construcción de la política de accesibilidad y discapacidad, el mayor desafío que enfrentan para su institucionalización es la transversalización de la perspectiva de discapacidad desde un enfoque multidimensional, transdisciplinario, integral e integrado a las dinámicas de cada Universidad. En este escenario, es fundamental idear escenarios y políticas que interpelen y transformen la praxis universitaria, enfocando el “problema” de la discapacidad en las barreras físicas, comunicacionales, normativas, administrativas, tecnológicas, actitudinales y/o académicas que anteponen las instituciones universitarias a nivel nacional.

Para cumplir esta misión se requiere, primero, que los problemas y los intereses de las personas en situación de discapacidad sean identificados y definidos *con* las personas en dicha situación. Luego, es necesario que esos temas sean considerados asuntos públicos a partir del diseño e implementación de políticas universitarias que tengan el poder y el respaldo institucional necesario para llevar adelante los cambios culturales y de democratización del conocimiento que deben librarse en pos del ejercicio efectivo del derecho a la educación por parte de las personas con discapacidad.

La construcción en y desde la Universidad Nacional de Lanús (UNLa)

En el marco de la construcción de política universitaria de discapacidad y accesibilidad, la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) creó, en el año 2013, el Programa de Inclusión Universitaria para personas con Discapacidad (PID) –perteneciente a la Secretaría de Bienestar y Compromiso Universitario– y la Comisión Asesora de Discapacidad (CAD) –perteneciente al Vicerrectorado–.

El objetivo estratégico de la CAD es avanzar en el análisis integral del modelo social de la discapacidad, haciendo hincapié en la formación de nuevos perfiles profesionales, reflexionando sobre las lógicas homogeneizantes y hegemónicas de la praxis académica e impulsando la investigación y vinculación tecnológica en la temática, para garantizar la producción de accesibilidad con perspectiva de discapacidad en y desde la UNLa.

Por otro lado, a través de la CAD, la UNLa diseñó el Plan Estratégico de la política de discapacidad y accesibilidad, que busca la transversalización de la perspectiva en todos los ejes institucionales de evaluación. Esto representa un avance significativo en la definición de una política transversal, mutidimensional, integral e integrada a toda la dinámica de la UNLa.

Las dimensiones del Plan Estratégico

Para el diseño del Plan Estratégico (CAD-UNLa) se conceptualizaron las tres dimensiones de accesibilidad mencionadas en el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas (CIN, 2007): Académica, Comunicacional y Física. Al mismo tiempo, estas dimensiones fueron definidas operativamente en cada uno de los seis ejes de la política institucional: 1) Gobierno y política institucional, 2) Gestión académica, 3) Investigación y vinculación tecnológica, 4) Cooperación y servicio público, 5) Gestión administrativa e infraestructura y 6) Comunicación. La Imagen 1 grafica la transversalización de las tres dimensiones en cada uno de estos ejes.

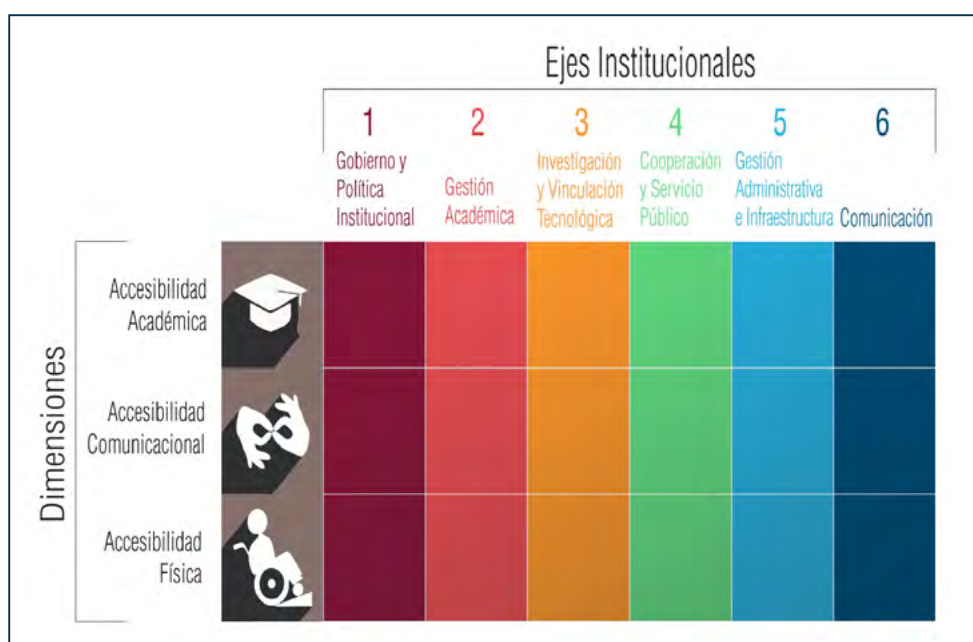


Imagen 1. Ejes institucionales. Fuente: Comisión Asesora de Discapacidad (2016). Plan Estratégico de la política universitaria de discapacidad y accesibilidad. Universidad Nacional de Lanús.

Tras analizar los recursos y barreras institucionales respecto de las condiciones de accesibilidad, se estableció en cada eje un objetivo general. Luego se enunciaron, para cada eje, objetivos, metas, resultados esperados y fuente presupuestaria para cada dimensión.

La Imagen 2 muestra la estructuración de la política universitaria, planificada desde una lógica transversal, y visibilizando la multidimensionalidad de la accesibilidad. El gráfico describe la intersección de cada eje institucional con las tres dimensiones de accesibilidad, sus respectivos objetivos y metas y su articulación transdepartamental.



Imagen 2. Estructuración del Plan Estratégico de la CAD. Fuente: Comisión Asesora de Discapacidad (2016). Plan Estratégico de la política universitaria de discapacidad y accesibilidad. Universidad Nacional de Lanús.

La evaluación del Plan Estratégico se realiza a través de la valoración de concreción de acciones y de optimización de recursos, pero también por su incidencia para la construcción de indicadores de calidad educativa, constituyendo así un aporte a la transformación de las estructuras, procedimientos, concepciones y prácticas institucionales que operan como barreras para la efectivización de los derechos de las personas con discapacidad.

En la Imagen 3, del lado izquierdo puede apreciarse la evaluación de los alcances y/o metas cumplidas por dimensión (accesibilidad física, comunicacional y académica) y, del lado derecho, se ve la medición de alcances y/o resultados por cada uno de los seis ejes de evaluación institucional.

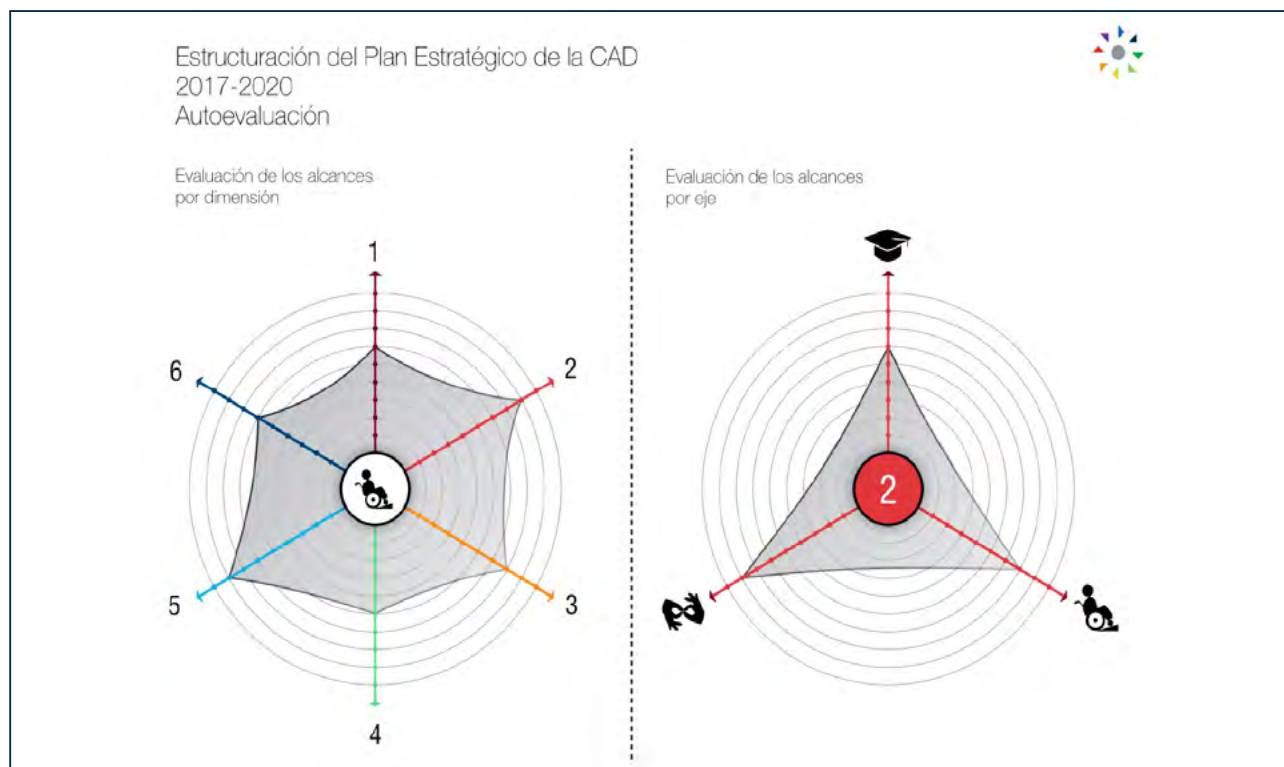


Imagen 3. Estructuración del Plan Estratégico de la CAD 2017-2020. Fuente. Comisión Asesora de Discapacidad (2016). Plan Estratégico de la política universitaria de discapacidad y accesibilidad. Universidad Nacional de Lanús.

La herramienta que tiene que guiar el diseño, planificación y ejecución de una política pública –en este caso, la política universitaria de discapacidad y accesibilidad– debe ser la comprensión global del modelo social de la discapacidad, que tiene como núcleo motorizador la discusión ético-política de la institución universitaria al respecto del derecho a la educación. Esto implica que no alcanza con que los/as docentes adquieran nuevas habilidades, sino que además es imprescindible que asuman un compromiso ético-político ante su rol como educadores/as. En este mismo sentido, no es suficiente la mera aceptación, sino que se requiere de una valoración de la diferencia. Esto quiere decir que el trabajo por la inclusión de todas las personas dentro del sistema educativo es parte de un compromiso más amplio que aspira a la inclusión de todas las personas en la sociedad (Palacios, 2008). De la misma manera, tampoco es suficiente pensar las transformaciones “hacia adentro” de las instituciones, sino que es necesario y urgente repensar desde dónde construimos las nociones del “adentro” y del “afuera”, es preciso poner en tela de juicio el “nosotros” y refundar los sentidos de alteridad.

La UNLa, al igual que el conjunto de universidades públicas, debe avanzar en transformaciones ideológicas y culturales que trasciendan la estigmatización, la experticia y la discriminación, para impulsar un activismo por la defensa de los derechos estructurantes de la condición humana, habilitando nuevas formas de ser, habitar y convivir en la vida universitaria. Para esto, el aporte científico y la responsabilidad social inherentes a toda universidad pública constituyen el marco propicio para estimular (en autoridades, docentes, personal

administrativo, estudiantes, graduadas/os y en la comunidad en general) la interpelación y reflexión sobre lógicas homogeneizantes y hegemónicas que constituyen barreras, contribuyendo, así, a la democratización de nuestras universidades y a la formación de nuevos perfiles profesionales que cuenten con herramientas teóricas, metodológicas y de gestión para la construcción de una Universidad y una sociedad no excluyente.

El camino emprendido a nivel nacional desde la Red del CIN, y a nivel latinoamericano desde la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, prioriza la solidaridad y el respeto a la dignidad humana como principios organizadores de la lucha por universidades latinoamericanas no excluyentes. A su vez, suscita la reflexión y la acción sobre la injusticia ejercida hacia aquellas personas que estuvieron históricamente concebidas bajo los lentes de la lástima, la compasión y la exclusión.

Referencias

- Comisión Asesora de Discapacidad (2016). Plan Estratégico de la política universitaria de discapacidad y accesibilidad. Universidad Nacional de Lanús.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2007). Resolución Plenaria N° 426/07. Programa Integral de Accesibilidad a las Universidades Públicas.
- Ley Nacional N° 24521 de Educación Superior (1995). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Ley Nacional N° 25573 (Modificatoria de la Ley N° 24521). Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=73892>
- Ley N° 26378 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008). Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ley N° 27044 de jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/239860/norma.htm>
- Organización de Naciones Unidas (2006): *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- PALACIOS, Agustina (2008): *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.
- SEMPERTEGUI, Mauricio y KATZ, Sandra (comps.) (2011): *Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2015). Convocatoria "Proyecto de Apoyo al Desarrollo y Fortalecimiento de Capacidades Institucionales para la Atención de Necesidades de Personas con Discapacidad en el Ámbito de la Enseñanza Universitaria".

Experiencias de educación en la formación a distancia



La formación inicial docente y los entornos virtuales

Graciela Rabajoli y Sofía García | FLACSO Uruguay

▶ Leer más

Educación a distancia y acompañamiento tutorial

Dora Niedzwiecki | FLACSO Argentina

▶ Leer más

Diez años de experiencia de formación en modalidad a distancia del Programa Juventud de FLACSO Argentina

Agustina Córica | FLACSO Argentina

▶ Leer más

De la propuesta presencial a la virtual. Primeras decisiones para la transición

Sol Terlizzi | FLACSO Argentina

▶ Leer más

La formación inicial docente y los entornos virtuales

Graciela Rabajoli y Sofía García
FLACSO Uruguay



Formación docente - uso de tecnología - entornos virtuales

Palabras
Clave

Graciela Rabajoli: En Uruguay, a diferencia de otros países, la formación docente no se hace en la Universidad de la República. Existen otras tres maneras de realizarla: la capacitación universitaria terciaria; la formación de docentes, maestros/as y profesores/as de educación media; y la educación universitaria de formación profesional. Por otro lado, la Universidad Tecnológica y algunas universidades privadas otorgan títulos universitarios que son considerados de formación profesional.

Hasta el año 2002, en Montevideo se formaban docentes de todas las especialidades para la formación media (por ejemplo, Ciencias Biológicas, Química, Educación Musical, Historia, entre otras) y, en el interior de país, el Instituto Magisterial Superior formaba solo maestros/as (para los/as profesores/as no había formación específica). Eso hacía que muy pocos/as docentes quisieran terminar su carrera. Para promover el acceso a la formación inicial docente, se comenzó el proceso de diseño e implementación de la modalidad semipresencial del profesorado.

La formación “Aula en línea, prácticas educativas en entornos virtuales de aprendizaje”, iniciada en el año 2017, tuvo por objetivo general fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente en relación con saberes y prácticas de diseño, gestión y evaluación de actividades de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Los/as destinatarios/as fueron docentes de los cursos semipresenciales de la formación inicial docente.

Hay necesidades en relación con el uso de la tecnología en la formación de los docentes. Nosotras consideramos que es necesaria la formación docente en el uso de tecnologías. En este sentido, sostenemos que las competencias no se adquieren de forma solitaria, sino que deben transmitirse en talleres y propuestas específicas para reflexionar sobre las prácticas, rediseñarlas y reconceptualizar los roles.

Sofía García: Los/as docentes que ejercen en la modalidad semipresencial no necesariamente tienen –ni se les exige– una formación específica en educación a distancia. Queda

a criterio de cada docente formarse para seguir trabajando en la modalidad. Así, surgió la propuesta educativa “Aula en línea...” que buscó democratizar el acceso de los/as docentes a este tipo de formación, favoreciendo la comprensión del proceso de diseño y desarrollo de un curso virtual, promoviendo la experimentación para ejercitar y revisar lo aprendido en la práctica, y movilizándolo a los/as docentes a la reflexión sobre su propio aprendizaje.

Un programa digital no puede concebirse como meramente instrumental ni puede reducirse a la utilización de determinadas herramientas, sino que debe favorecer un cambio de paradigma que se ancle en la práctica con actividades multimodales y permita a los/as docentes centrar los procesos educativos en sus estudiantes y en las actividades.

La carga horaria del curso fue de 220 horas: 150 estuvieron destinadas a los módulos en línea; 20 fueron presenciales; 30 se destinaron a un *webinar* y 20, a prácticas en ejercicio. Los contenidos se organizaron en tres módulos: el primero abordó el proceso de diseño; el segundo se centró en cómo hacer visible el conocimiento; y el tercero fue sobre la evaluación en entornos virtuales. Los temas que atravesaron todo el curso fueron: la alfabetización digital (que va más allá de aprender a usar una aplicación); la educomunicación; y la cultura de participación en los espacios virtuales. Respecto a este último punto, creemos que es fundamental pensar cómo propiciar esa participación para que enriquezca el proceso de aprendizaje. Es decir, que no se reduzca a contestar un foro o una consigna, sino que sea una participación que comprometa al grupo en un trabajo colaborativo. El espacio virtual debe ser un espacio de intercambio, de revisión de los trabajos, de retroalimentación efectiva.

Cuando empezamos a planificar esta propuesta, nuestro objetivo principal era rediseñar las prácticas para favorecer un cambio de paradigma educativo. Buscamos un modelo en el que se aprenda haciendo, interactuando y reflexionando; en el que se creen actividades virtuales para el trabajo en equipo con un fuerte anclaje en la práctica cotidiana; y en el que se considere la evaluación formativa (esto es, que los/as estudiantes generen productos para ser evaluados por ellos/as mismos/as, por sus compañeros/as y por el equipo docente, promoviendo buenas prácticas en la educación a distancia).

Al comienzo del curso hicimos una evaluación diagnóstica en la que encontramos que muchos/as docentes solo utilizaban el espacio virtual de aprendizaje para subir archivos en formato PDF, dar una consigna en un foro o para pedir entregas de actividades. A partir de ahí, hicimos una selección de objetivos y criterios para hacer una valoración por evidencias. Nos focalizamos en realizar propuestas semanales con objetivos concretos y explícitos, trabajamos con rúbricas que permitían a los/as participantes saber qué se esperaba de su tarea esa semana y que les permitiera autovalorar su propia actuación.

Esta evaluación, entonces, fue formativa y con retroalimentación permanente para que sirviera y aportara al desarrollo y a la mejora de las prácticas. Buscamos promover la autonomía a través de la autoevaluación y la autorregulación, como una actividad permanente. De ahí la importancia de las rúbricas de evaluación.

Fueron cinco meses en los que se desarrollaron tres módulos virtuales, cada uno con una instancia de cierre presencial o virtual sincrónico. Cada módulo virtual estuvo compuesto por cinco lecciones en las que se proponía un marco conceptual y una serie de ac-

tividades teórico-prácticas que integraban la tecnología como mediadora y mediatizadora del proceso, y no solo como fin en sí misma. En las actividades presenciales se trabajaron distintas estrategias didácticas, todas con la modalidad de aula invertida para ir preparando esa actividad antes del encuentro. Luego se desarrollaron estas actividades prácticas con el modelo “taller de laboratorio” para aprender a manejar determinadas tecnologías. Después se realizó un *webinar* sobre prácticas educativas en entornos virtuales del aprendizaje. Invitamos a Raúl Luna, especialista en educación y TIC, quien habló de creación, reutilización y difusión de contenidos, y a Andrés Chiappe, doctor en Educación, que expuso sus ideas sobre innovación educativa con prácticas abiertas. En el *webinar* participaron 370 docentes y estudiantes de formación docente de Uruguay y de la región. Durante el último módulo, propusimos una actividad transversal que partía del análisis de ejemplos de buenas prácticas.

Consideramos *evidencias de aprendizaje* al conocimiento expresado en producciones y al desempeño o actuación en actividades, es decir, a los conocimientos visibles que se generan durante este proceso. ¿Cómo seguimos estos aprendizajes para valorar las evidencias? Por un lado, cada participante tenía un portafolio de evidencias de aprendizaje donde depositaba los productos que iba generando y, por otro lado, estaban las reflexiones sobre el propio proceso educativo. Trabajamos en la configuración de un aula virtual en la plataforma y diseñamos buenas prácticas educativas en esta actividad transversal con propuestas que fueron valoradas y coevaluadas por pares. Cada estudiante presentó una propuesta final y un comité de evaluación valoró y seleccionó las 20 mejores para ser publicadas en un libro digital.

Quisiéramos compartir algunos comentarios que los/as participantes hicieron sobre el curso y que nos parecieron interesantes:

- ▶ “En este curso he aprendido a diseñar y he visto cómo lo hacen otros/as colegas, actividades que me permiten desarrollar habilidades imprescindibles para los/as futuros/as docentes”.
- ▶ “El curso me hizo reflexionar mucho sobre mi práctica y me dio nuevas herramientas tecnológicas que modificarán mis propuestas en el aula virtual”.
- ▶ “Perdí el temor a trabajar con herramientas digitales. No había tenido experiencias previas motivadoras, pero ahora me manejo más fluidamente”.
- ▶ “Contamos siempre con el apoyo del equipo de docentes que llevaron adelante el curso, por lo que siempre tuvimos con quién consultar nuestras dudas. El diseño del curso permitió cumplir con todas las actividades planteadas, así como asistir y participar de todos los encuentros presenciales. Por lo tanto, fue muy grato y significativo haber podido participar”.

Como vemos, no se trata sólo de integrar la tecnología. Se trata, sobre todo, de un cambio de actitud de los sujetos de la educación, y también de un cambio de las concepciones pedagógicas y comunicativas que nos lleven a replantear las prácticas.

G. R.: Este curso implicó un gran desafío porque iba a ser modélico de los propios docentes de la formación inicial. Estaba dirigido a docentes que, además de formar a otros/

as docentes para la educación media, tenían cursos de todos los años de la formación, en distintas asignaturas. Esperamos que contribuya a transformar la formación inicial docente para mejorar la calidad de los aprendizajes de los/as estudiantes, futuros/as docentes de la educación media.

Educación a distancia y acompañamiento tutorial

Dora Niedzwiecki
FLACSO Argentina



Formación a distancia - tutorías - desafíos - experiencias

Palabras
Clave

Mi participación en esta mesa se centrará en la función tutorial en las propuestas de formación a distancia, un tema sobre el que aprendí y me formé con la práctica, en la necesidad de hacer, ensayando los mejores modos de acompañar procesos de formación no presenciales.

En 1998, un colega me invitó a participar de una nueva experiencia de formación. Se trataba de crear un centro de planeamiento tecnológico y tele-educación dependiente del rectorado de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). En ese momento ni siquiera teníamos un lugar físico donde trabajar. De hecho, nos habían prestado la terraza del Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico (INSPT - UTN) y allí se reunía el equipo de trabajo, del que yo fui la primera directora. Formamos un primer equipo en el que contábamos con un diseñador gráfico, un programador y pedagogas a cargo del procesamiento didáctico.

A poco de comenzar nos dimos cuenta de que la principal dificultad radicaba en el modo de invitar a los/as estudiantes a una formación a distancia, y en la definición de los modos de acompañar y estar presentes para no perderlos/as en el camino. A partir de la pregunta por cómo sostener a esos/as estudiantes en una propuesta de ese tipo, comenzamos a investigar cómo había ido consolidándose la idea de formación a distancia. Esto nos permitió pensar qué podríamos tomar de lo disponible y qué era preciso superar (en vísperas del nuevo milenio) con el aporte de las TIC. Decidimos, por ejemplo, recurrir a la revista *Patoruzú* que incluía publicidades con ofertas de educación a distancia. Eran ofertas que, básicamente, consistían en paquetes de contenido en material impreso que llegaban por correo a las casas de los/as cursantes.

En ese marco, decidimos que era necesario explicitar qué significaba la tutoría en una propuesta de formación virtual. Fue así que diseñamos nuestro primer curso, titulado "Aula virtual, función tutorial". A partir de ahí, en otros ámbitos fui creciendo y experimentando en cuestiones de acompañamiento tutorial y educación a distancia. Durante casi 11 años, en FLACSO, trabajé en la Diplomatura en Gestión Educativa, donde entendí el sentido y la impor-

tancia del trabajo de los/as tutores/as en las propuestas de formación virtual. En el caso de nuestra propuesta, era requisito que los/as tutores fueran egresados/as de la experiencia de formación. Esto nos daba la seguridad de que podrían acompañar a los/as cursantes, sobre todo en lo referido a los contenidos.

El equipo de tutores/as se reunía cada 15 días para debatir sobre la bibliografía y los contenidos de las clases, pero también, y sobre todo, para pensar cuál era la mejor manera de acompañar a cada estudiante articulando participación, contenidos y recursos. Entendíamos que, al estar diferidos en tiempo y espacio, cada oportunidad de comunicación con un/a estudiante debía ser aprovechada. Por eso, trabajábamos con la premisa de que cada estudiante es único/a. Además, definimos cuáles eran los mejores usos posibles para cada uno de los espacios de la propuesta de formación. Esto es, qué cosas se trabajaban por correo y cuáles en los foros. Atendiendo a aquella premisa debimos definir también qué tipo de comunicación tendríamos desde la tutoría para atender a todos/as y hablarle a cada uno/a.

Todo esto implicaba ciertos desafíos. Por un lado, cómo sostener la participación en los espacios de intercambio. Una participación que nos interesaba no solo en términos de frecuencia, sino también de evolución. Es decir, que el sentido y el contenido de las participaciones tuvieran sustento conforme iba avanzando el curso. Esto implicaba correrse de la mera opinión personal e incluir en la reflexión saberes y conocimientos que se discutían en el programa.

Otra cuestión era la pregunta por los modos de generar lo que en aquel momento llamábamos “dialogía”. Es decir, lograr que la participación en los foros se construyera a partir de la lectura de lo que los/as otros/as tenían para decir, que la intervención propia se montara sobre la reflexión de los demás (o que la incluyera de algún modo). En esto es fundamental el rol del/a tutor/a. Es a quien le corresponde alentar e incentivar el intercambio, pero también es quien debe cuidar la calidad y los sentidos de las intervenciones.

Sería interesante aquí realizar un alto para distinguir la mirada que cada tutor/a desplegaba en paralelo, dado que, mientras moderaba los intercambios grupales, también realizaba un minucioso seguimiento del proceso de cada estudiante. Esto último se daba a partir del seguimiento de los procesos de escritura individuales. Es importante aclarar esto dado que, si bien acordamos que la construcción del conocimiento puede ser social y compartida, también afirmamos que el saber de cada quien es propio. Entonces ¿cómo sabemos de qué modo una idea nos hace sentido, cómo la alojamos dentro de nuestro corpus de saberes? Nuestro procedimiento consistía en sentarse, escribir la idea con palabras propias, pulir los textos y darlos a leer. En esa intimidad tutor-cursante de “dar a leer” encontrábamos el plusvalor de la función de tutoría. Dábamos cuenta de esta construcción de saber de los procesos de escritura.

Para nosotros/as, ese modo de acompañamiento a las trayectorias a través de las escrituras fue importante desde el inicio. Las escrituras conformaron nuestro territorio de encuentro con cada estudiante. El momento de escritura de los trabajos era uno a uno: recibir cada uno de los trabajos, ver cuál era la lógica que los estructuraba, qué contenidos estaban presentes y, fundamentalmente, ver qué procesos de pensamiento se habían activado allí. En toda propuesta de formación –sea a distancia o presencial– es importante que el/la cursante salga distinto/a de cómo entró, tanto respecto a los contenidos de los que se apropió como a las formas de comunicarse y a la profundidad que gana en ese contenido.

Para cerrar, voy a contarles una anécdota que sirve para ilustrar lo que estamos diciendo respecto al rol del/a tutor/a. En la Diplomatura en Gestión Educativa, los/as tutores/as, en ocasiones, comentamos de manera conjunta los trabajos de los/as estudiantes. En una ocasión, luego de revisar un escrito, se lo devolvimos al estudiante para que continuara trabajándolo. Cuando recibimos la respuesta, descubrimos que el nuevo texto propuesto por el cursante era algo que yo le había escrito a otra alumna del curso para orientarla en cómo mejorar su trabajo. El dilema, entonces, era si debíamos desaprobado el trabajo o si podíamos aprovechar la situación para reflexionar. Con el aval de la coordinación, le dijimos al estudiante que sabíamos que había plagiado el texto y que lo invitábamos a aprovechar lo sucedido como una experiencia de pensamiento de producción.

En definitiva, en todo proceso de aprendizaje –especialmente en las instancias de formación a distancia– siempre es mejor priorizar la construcción de confianza. En este caso, además de pedirle que citara la fuente del texto, le sugerimos al estudiante que pensara para qué le había sido útil ese texto, qué otras cosas le había permitido pensar.

Diez años de experiencia de formación en modalidad a distancia del Programa Juventud de FLACSO Argentina

Agustina Córica
FLACSO Argentina



Formación a distancia - desafíos - experiencias

Palabras
Clave

Voy a compartir con ustedes nuestra experiencia en el Programa Juventud, que forma parte del área de Sociedad y Vida Contemporánea de FLACSO. A lo largo de esta exposición intentaré poner el foco en los diferentes desafíos que fuimos enfrentando desde el nacimiento del programa.

El curso se dictó por primera vez en 2009 y era sobre juventud, educación y trabajo. En 2014 avanzamos con una propuesta de diplomas superiores que en FLACSO Argentina tiene una certificación distinta a un curso de posgrado y, próximamente, esperamos concretar una propuesta de Maestría.

El primer desafío para nosotros/as estuvo ligado al perfil de estudiante al que nos dirigíamos. Al principio, FLACSO Virtual ofrecía cursos de Educación destinados a una población vinculada a la docencia. Nuestro curso, sin embargo, no tenía que ver con la formación en el uso de tecnología, sino que era de actualización profesional. Aunque en aquel momento un alto porcentaje de los/as inscriptos/as provenían del ámbito de la docencia, también hubo un número importante de personas que venían de la Sociología, de la Antropología e, incluso, del campo de las políticas públicas.

Ese fue otro desafío: cómo manejar una población con formación profesional, experiencias y expectativas tan heterogéneas. En este sentido, los foros fueron importantes espacios de aprendizaje. Allí logramos articular los distintos tipos de conocimiento que traían los/as estudiantes según sus formaciones profesionales. Pero además, la riqueza allí también estuvo dada por los distintos lugares de proveniencia de los/as cursantes, que venían tanto de zonas urbanas como rurales. Tal heterogeneidad resulta un factor altamente valorado en nuestra propuesta y se revela en la riqueza de los intercambios que se producen en los foros.

Un tercer desafío –todavía no resuelto– es pensar los contenidos que ofrecemos en el curso (vinculados a la educación, el trabajo y las políticas públicas) desde una mirada regio-

nal, latinoamericana. En este sentido, en el Programa Juventud se abrió una propuesta de posgrado complementaria: un Diploma Superior que, a través del cuerpo docente, consolida una visión latinoamericana de los temas centrales sobre Juventud.

Respecto a la estructura del curso, esta se basa en la figura del docente autor. El curso se divide en módulos compuestos por clases escritas, que son bastante tradicionales. Y ese es, para nosotras, otro desafío: cómo articular lo tradicional, propio de las clases presenciales, con el formato virtual. En nuestra propuesta, todavía tenemos muy dissociadas las clases de los foros. Estamos todavía trabajando para lograr una integración. Si bien nosotros/as usamos el campus virtual, lo cierto es que no lo hacemos demasiado. De hecho, en nuestra propuesta lo virtual queda en un segundo plano: es un medio para llegar a colegas que viven en otras provincias de Argentina y en otros países. El desafío sería, entonces, poder aprovechar más y mejor las potencialidades del entorno virtual.

Algo que se valora mucho de nuestro programa (tanto en el curso como en la Diplomatura) es la aplicabilidad de los contenidos a la práctica profesional. Los/as estudiantes ven al programa como una ocasión muy interesante para pensar la práctica profesional. También el acceso a la bibliografía es un tema a tener en cuenta. Sabemos que no todos/as los/as estudiantes tienen acceso a bibliotecas virtuales. De hecho, no todos/as tienen buena conexión a Internet. Nuestro objetivo es acercar toda la bibliografía a todos/as los/as estudiantes de toda la región latinoamericana. Por eso la bibliografía obligatoria está disponible en la web y es de acceso abierto.

Finalmente, no puedo dejar de mencionar la importancia del rol del tutor de nuestros cursos. Fue él quien sostuvo el vínculo entre la propuesta del posgrado y cada uno/a de los/as estudiantes. El vínculo que se estableció allí fue fundamental para lograr una tasa de desgranamiento del 20-25%, mucho menor de lo que suele suceder en los espacios virtuales. Nuestros/as estudiantes valoran, sobre todo, el seguimiento personalizado que les ofrece el tutor a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Actualmente nuestro desafío es darle más dinamismo a la cursada, incorporar nuevos recursos didácticos a la oferta académica y consolidar los trayectos formativos integrados dentro del Programa Juventud.

De la propuesta presencial a la virtual. Primeras decisiones para la transición

Sol Terlizzi
FLACSO Argentina



Modalidad virtual - experiencias - desafíos

Palabras
Clave

El objetivo de esta presentación es comentar cómo está estructurada la Maestría en Propiedad Intelectual (FLACSO Argentina) en su modalidad virtual, cuáles fueron las dificultades que aparecieron durante las dos primeras cohortes y cuáles son los desafíos que quedan para el futuro.

La Maestría (en modalidad virtual) tiene como precedente la modalidad presencial y otros cursos virtuales que ofrecía el área.

La cursada inicia en septiembre, con materias virtuales distribuidas en tres trimestres por año, y con recesos en agosto y diciembre. Se pensó de esta manera para adaptar la oferta a estudiantes de otros países, a otras comunidades educativas que tienen un calendario académico distinto al de Argentina.

Los cursos tienen una estructura similar, pero que va ajustándose de acuerdo a la cantidad de horas, la temática y la impronta personal de los/as docentes y tutores/as. La idea general es que cada materia tenga siempre una propuesta académica, un programa o cronograma, una hoja de ruta de temas, y fechas. En la modalidad virtual esto es particularmente importante porque obliga a autorregularse.

Al inicio de cada cohorte damos la bienvenida con un video o con algún otro dispositivo, para habilitar la presentación de los/as participantes (de manera escrita, oral o grabada) y empezar a trabajar juntos/as. Luego de esa primera semana, se dictan entre cuatro y diez clases, según las horas del curso. Las clases también pueden ser escritas, grabadas o en vivo, y cada una varía según los contenidos y el/la docente. Desde la coordinación tratamos de que cada materia respete cierto criterio estructural (esto es: cantidad de clases, extensión de cada clase, tipo de evaluación, etc.). Pero también damos la libertad y el espacio para la diversidad.

Las clases están acompañadas de un corpus de bibliografía escrita (obligatoria u optativa) y de recursos audiovisuales. Para nosotros/as es muy importante que haya espacios de discusión y foros. Ese es el modo de saber que los/as estudiantes están participando, leyendo, entendiendo. Lo planteamos como un espacio colaborativo en el que el/la docente propone una pregunta, una discusión, un caso, y los/as estudiantes comparten sus diferentes perspectivas.

La Maestría se caracteriza por ser multidisciplinar y con perspectiva de políticas públicas. La mayoría de los/as docentes son abogados/as, pero también provienen de otras disciplinas: Filosofía, Sociología, Antropología, Química. Además, el equipo docente está conformado por personas de diferentes países. Esto permite ver la diversidad de formaciones y perspectivas en la discusión de la propiedad intelectual. No es solamente aprender sobre propiedad intelectual, saber qué dicen las leyes, sino que también se trata de discutir el trasfondo de todo eso y poder justificar o criticar desde diferentes puntos.

Durante estos primeros dos años de la modalidad virtual aparecieron algunas dificultades. Una de ellas es, por ejemplo, el uso de bibliografía de calidad. En la modalidad a distancia hay que utilizar bibliografía de acceso libre o con permiso del/a autor/a o editor/a. Esto es bastante difícil de lograr en la práctica, ya que depende de factores externos. Sin embargo, en la Maestría buscamos crear materiales propios y solicitamos permisos a autores y editores para mejorar la disponibilidad de fuentes.

Otra dificultad estuvo ligada a la participación en los foros, que no se dio como lo esperábamos. Entonces, para mejorar la participación de los/as estudiantes en las distintas instancias se realizó un cambio de formato en la modalidad de las tutorías: se pasó desde un/a tutor/a por trimestre a uno/a solo/a para todo el primer año. Esto mejoró el compromiso con las actividades.

Por otro lado, se plantearon también algunos desafíos para seguir trabajando en el futuro. En primer lugar, nos enfocamos en cómo propiciar nuevas formas de intervención y de evaluación. Es decir, cómo evaluar todo el proceso de aprendizaje, más allá de los exámenes individuales. En segundo término, se planteó la necesidad de profundizar la utilización de recursos audiovisuales como parte integral de las clases, promoviendo talleres y foros en vivo y otras formas de participación.

Por último, se presentaron otras experiencias del área de Derechos y Bienes Públicos, como el curso "Propiedad intelectual", para investigadores del CONICET. Este curso surgió de una necesidad social y de la institución de formar investigadores/as en propiedad intelectual. Durante varios meses se trabajó en conjunto con la coordinación de vinculación tecnológica de CONICET para adaptar los contenidos a las necesidades específicas. Se trata de una experiencia con gran recepción entre los/as investigadores/as, y cuyos resultados redundan en beneficio de toda la sociedad. Continuar con estas experiencias, abrir la formación de posgrado a necesidades sociales es también un objetivo de FLACSO, en general, y del Programa de Derecho y Bienes Públicos, en particular.



Culturas y educación a distancia



**La formación virtual en gestión cultural.
Una propuesta que se transforma con su campo**

Celia Coido | FLACSO Argentina

▶ Leer más

**Cuando una experiencia artística en el espacio
de la exhibición se articula
con una propuesta de formación virtual**

Rosario García Martínez | PROA

▶ Leer más

**Las plataformas virtuales como espacios de formación
y redes para equipos de museos**

Violeta Bronstein y Eva Llamazares | Dirección Nacional de Museos,
Ministerio de Cultura de la Nación

▶ Leer más

La formación virtual en gestión cultural. Una propuesta que se transforma con su campo

Celia Coido
FLACSO Argentina



Espacio virtual - gestión cultural - plataformas - diálogo - encuentro.

Palabras
Clave

En la actualidad, cuando pensamos en educación a distancia, automáticamente la asociamos a plataformas digitales, como si la modalidad se hubiera inaugurado con ellas. En realidad, no es así. La educación a distancia estuvo muy vinculada al desarrollo y a las innovaciones en el campo de la comunicación. Por ejemplo, con el surgimiento de la radio y la televisión también se crearon planes y programas educativos para aprovechar las potencialidades de estos medios. Lo que vemos es que tanto en el campo de la comunicación como en el de la gestión cultural, lo digital, lo virtual no representa un ámbito ajeno. El ámbito y el carácter virtual de prácticas y medios fueron conformándose en procesos simultáneos con nuestra propia disciplina de estudio y trabajo. Las carreras de comunicación y de gestión cultural son relativamente jóvenes y se desarrollan en relación con los cambios sociales y culturales. Esto, me parece, es un punto interesante que nos sirve para desarmar una asociación que hacemos habitualmente: pensar que hay un ámbito de lo real, lo presencial, lo tangible y un plano de lo virtual, lo intangible, donde lo que sucede pareciera tener menos “peso”. En este marco podemos analizar cómo fue transformándose la propuesta de la formación a distancia en gestión cultural. La siguiente cita de Fernando Vicario (2017: 2), nos acerca una serie de coordenadas para pensar sobre esto:

Para comenzar a definir esta profesión [gestor cultural] debiéramos señalar que es la encargada de generar nuevos modos de diálogo capaces de encontrar formas de convivir útiles para todos los miembros de una comunidad, buscando no expulsar a nadie por sus diferentes pasados, e incorporando las nuevas miradas que se generan. Con el fin de lograr este cometido el gestor debe entender que su trabajo se desarrolla a través del diseño de procesos, no de la solución de proyectos. Los procesos están jalonados de proyectos que han de ser concebidos, programados, ejecutados, y evaluados como partes del proceso que buscamos lograr.

En nuestro campo es clave tener presente la categoría de *proceso* a la hora de pensar estas articulaciones entre el soporte y los contenidos. Por ejemplo, los contenidos que ofrece hoy el Posgrado en Gestión Cultural y Comunicación (modalidad a distancia) de FLACSO son muy distintos a los que se brindaban cuando este posgrado se hizo por primera vez en su formato presencial, en el año 2001. Eso nos pone en un lugar de revisión muy rico (y exigente), porque no podemos olvidar que somos parte del campo sobre el que trabajamos. Tampoco podemos omitir que el campo de lo cultural y la comunicación cambió, como cambiaron los modos de tomar contacto con esos saberes, con las formas de enseñar y aprender. No somos sujetos ajenos: somos sujetos abocados a la tarea de gestionar esos campos.

La propuesta actual de formación a distancia inicia con el módulo “Comunicación y nuevas tecnologías”, porque consideramos que es fundamental abordar y reflexionar sobre estos medios y herramientas para trabajar y formarnos. El siguiente módulo es “Teorías de la cultura y procesos contemporáneos”, que propone un diálogo entre esos procesos y las teorías de la comunicación, de la cultura y el arte. El tercer módulo, “Diseño de proyectos culturales y políticas culturales”, propone tensiones y supuestas diferencias entre lo virtual, lo real, lo tangible, lo no tangible o lo intangible. En este módulo siempre se genera un intercambio muy interesante porque los/as cursantes aportan experiencias de desarrollos de proyectos en los que están trabajando. El cuarto módulo se titula “Patrimonio y memoria” y el quinto, “Industria cultural”. En este último se reflexiona sobre el campo de las producciones artísticas y culturales, profundamente atravesado por las herramientas digitales que, con su incorporación, transformaron tanto la recepción y la circulación, como también la producción. Así, la figura del consumidor se despliega en otros roles: puede ser también productor, emisor y ya no sólo “receptor”.

Para cerrar, propongo una reflexión sobre el desafío que aún representan las plataformas en las que se desarrollan los programas de formación. Si la plataforma genera las condiciones para que personas muy diversas compartan y se encuentren en un espacio, el desafío es cómo crear allí un diálogo, cómo lo hacemos posible, cómo lograr que los foros estén activos y sirvan para reflexionar en conjunto sobre temáticas que a veces son complejas. Gustavo Efron (2017: 2), docente de la Diplomatura en Educación, Imágenes y Medios nos ayuda a pensar sobre los usos no previstos de las plataformas:

La clasificación entre nativos e inmigrantes digitales, acuñada por Mark Prensky en la década del '90, ya no refleja cabalmente las diferencias en las apropiaciones y usos de las nuevas tecnologías que realizan jóvenes y adultos. Hoy es más preciso distinguir entre residentes y usuarios, es decir, aquellos que habitan los entornos digitales y aquellos que solo los requieren como instrumentos de usos digitales específicos.

A lo largo de los años, en el posgrado virtual Gestión Cultural y Comunicación también comenzaron a manifestarse estas diferencias en los diversos usos que hacen de la plataforma los/as participantes. Por ejemplo, dentro del campo de la gestión cultural me especialicé en el campo de la música. Hoy, los/as alumnos/as me escriben para enviarme discos o proyectos musicales. Eso no sucedía hace cinco años. Las prácticas son diferentes para quienes habitaron desde siempre entornos digitales para comunicarse, encontrarse, relacio-

narse. Necesitamos estudiar y comprender cómo se reformulan los usos de las plataformas para incorporarlos y conformar un espacio que favorezca el diálogo y el encuentro. Creo que si tenemos la oportunidad de compartir un espacio virtual durante todo un año, entonces debemos hacer todo lo posible para que lo que allí ocurre nos atraviese, nos transforme, para aprender de los/as otros/as, de sus culturas, sus visiones y sus miradas.

Referencias

- EFRON, Gustavo (2017): "Identidades juveniles en las sociedades en red. Entre la telaraña comunicacional y la cinta de Moebius". *Clase 17. Módulo III. Diploma Superior en Educación, Imágenes y Medios*, FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual.
- VICARIO, Fernando (2017): "Gestión cultural y territorio: Diálogos imprescindibles", *Módulo Inaugural. Posgrado Gestión Cultural y Comunicación*, FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual.

Cuando una experiencia artística en el espacio de la exhibición se articula con una propuesta de formación virtual

Rosario García Martínez
PROA



Espacio presencial - espacio virtual - capacitación - exhibición

Palabras
Clave

Fundación PROA es un espacio de arte contemporáneo fundado en 1996 y ubicado en el barrio de La Boca, en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. No es un museo. No tenemos una colección permanente, sino cuatro exhibiciones anuales que cambian cada tres o cuatro meses. Estas exhibiciones tienen líneas que se repiten a lo largo de los años. En general, programamos una gran muestra anual de un/a artista muy reconocido/a, o de un movimiento o vanguardia de la historia del arte (Futurismo Italiano, Marcel Duchamp, Louise Bourgeois, Joseph Beuys, entre otros); otra de arte latinoamericano; y una de arte argentino. Siempre convocamos personas que realizan arte contemporáneo, menos reconocidas, pero presentes en la escena y que trabajan con otros medios además de las artes plásticas.

PROA tiene también una tradición de actividades académicas presenciales, coloquios, seminarios, y charlas que ofrecen artistas y críticos de nivel nacional e internacional.

En este marco de acciones educativas para público adulto, en el 2016 nos asociamos con FLACSO Virtual para desarrollar cursos de formación a distancia sobre arte moderno y contemporáneo, en articulación con las exhibiciones de PROA.

Esta alianza se apoya en dos objetivos principales. En primer lugar, abrir y federalizar la oferta académica que tradicionalmente ofrece PROA. Es decir, la Fundación es un espacio que exhibe muestras que son visitadas por diversos públicos que, a su vez, pueden participar de un amplio espectro de actividades educativas que acompañan cada exhibición. La incorporación de cursos virtuales significa, en parte, la posibilidad de que otras personas, que viven fuera de la Ciudad de Buenos Aires, puedan tener una experiencia de calidad educativa vinculada a las exhibiciones. En segundo lugar, nos permite alinearlos a las propuestas de algunos museos que, a nivel internacional, ofrecen cursos virtuales con temáticas de museos o de historia del arte.

En este contexto, podemos afirmar que el aspecto más innovador de la propuesta es el hecho de que promueve una articulación entre la experiencia situada de la exhibición y la experiencia virtual. Para cada curso, realizamos un trabajo de investigación orientado a ampliar y complejizar aquello que propone la exhibición, aportando nuevas miradas provenientes de disciplinas vinculadas a las Ciencias Sociales, el arte y la cultura. Al mismo tiempo, la experiencia propone formas de vinculación entre el/la experto/a y el/la estudiante que son distintas a las que caracterizan a las actividades a cargo de especialistas en el espacio de arte. Esa diferencia es posible en tanto que los canales de participación (como son los foros de actividades, por ejemplo) promueven el diálogo y la participación individual y colectiva de los/as estudiantes. Ese es un punto fundamental de la experiencia. La novedad de esta propuesta, entonces, reside, por un lado, en la vinculación entre espacio de arte y Universidad (que se unen en esta experiencia educativa a distancia) y, por otro, en el rol que adquiere el espacio del arte al ser responsable del diseño y la coordinación académica de cada curso.

En este contexto, las exhibiciones tienen un rol importante a lo largo de cada propuesta de formación a distancia, porque partimos de ellas y porque reconocemos su potencial didáctico y educativo. Lo que hacemos es articular actividades presenciales con actividades virtuales. Las presenciales se desarrollan a partir de las muestras, en salas cerradas, y con la participación de especialistas y de los/as cursantes que pueden asistir. Generamos registros en video (en alta calidad) de estas actividades, para que tengan acceso a las obras y a las espacios quienes no puedan acercarse a PROA. La articulación con la exhibición incluye, además, la inclusión en el campus de materiales y recursos paralelos que PROA produce para cada muestra, y que están disponibles en su página web. Tal es el caso de las audioguías (recorridos en audio, disponibles gratuitamente desde SoundCloud, que incluye voces y testimonios de artistas, curadores/as, etc.); PROA Radio (podcasts con entrevistas a especialistas, artistas y curadores vinculados a la exhibición); y PROA TV (videos con recorridos por las exhibiciones de la mano de los/as curadores/as y artistas). Si bien, en la mayoría de los casos, este no es un material obligatorio, sí intentamos darle un espacio relevante como material complementario disponible.

Los cursos que ofrecemos en el marco del convenio PROA-FLACSO son de extensión, de dos meses de duración y organizados por ejes, con clases escritas y en video. Aunque están vinculados a las exposiciones, los cursos tienen por objetivo ampliar las miradas curatoriales que cada muestra ofrece sobre un/a artista, grupo de obras o problemática contemporánea. Para eso, además de incluir a artistas y especialistas en arte, invitamos a expertos/as en temáticas de Historia, Sociología, Antropología, e incluso Ciencia, para que aporten contenidos vinculados al contexto, y que nos permitan echar una nueva mirada sobre los/as artistas y las producciones que están en exhibición. Ofrecemos, además, actividades orientadas a la creatividad y a la participación.

Respecto a los resultados, consideramos que el curso que hicimos en articulación con la muestra de Kazimir Malévich resulta un buen ejemplo de la potencia que pueden tener las alianzas entre museos y universidades: esperábamos 50 preinscriptos y 30 inscriptos y, finalmente, tuvimos 209 preinscriptos y 108 inscriptos del país y de Latinoamérica. La convocatoria atrajo, además, a algunos/as estudiantes de Francia y de Nueva Zelanda. Por supuesto

que el éxito del curso también responde a la importancia de la muestra retrospectiva de un artista como Malévich. No todas las exhibiciones tienen la misma convocatoria.

Entre los comentarios de los/as participantes –especialmente de quienes viven en el exterior o en el interior del país– se destacan la posibilidad de acceder a una actividad que sucede en la Ciudad de Buenos Aires y la calidad de esa actividad, que logramos gracias al trabajo en equipo. En todos los casos se valora la alianza PROA-FLACSO. Incluso muchos de los/as participantes que no residen en la Ciudad de Buenos Aires destacan el valor de la experiencia a distancia por permitirles acceder a las exhibiciones que se sitúan en la Ciudad.

Las plataformas virtuales como espacios de formación y redes para equipos de museos

Violeta Bronstein y Eva Llamazares ★

*Dirección Nacional de Museos,
Ministerio de Cultura de la Nación*

Plataforma virtual - formación - trabajo colaborativo - comunidad de práctica

Palabras
Clave

Violeta Bronstein: La Dirección Nacional de Museos trabaja, de forma directa, con 23 museos (15 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 8 de las provincias) de diferentes escalas, tipologías, colecciones, equipos de trabajo e infraestructura.

En 2016, iniciamos el programa “Museos. Formación y redes” con el objetivo de incentivar encuentros de formación sobre temáticas actuales y relevantes, y para repensar los museos desde su dimensión pública. Por otra parte, nos parecía fundamental que esos espacios de formación estimularan el intercambio (de experiencias, desafíos y recursos) entre equipos e instituciones que dependen de una misma Dirección. Creemos fervientemente en el trabajo colaborativo y en la comunidad de práctica, que debemos incentivar y fortalecer con políticas públicas de formación.

En ese marco, el primer año del programa realizamos cinco encuentros presenciales en distintos lugares del país. Fueron encuentros atractivos y muy enriquecedores. Sin embargo, era muy difícil sostener la experiencia en el tiempo. Es decir, luego de los encuentros, cada participante volvía a su espacio de trabajo para transmitir la experiencia al resto del equipo, pero luego perdíamos la posibilidad de mantener una comunicación más fluida y, desde la Dirección, ya no podíamos acompañar el proceso de desarrollo de proyectos ni la implementación de nuevas actividades.

A su vez, la Dirección recibe constantemente, de distintos lugares del país, solicitudes de capacitación sobre temas específicos. Solicitudes que no siempre podíamos atender debido a la escasez de recursos y equipos de trabajo y, ligado a esto, por la necesidad de enfocarnos en una primera instancia en el acompañamiento de los equipos de museos nacionales. Es frente a esta necesidad de ampliar las respuestas que surge la posibilidad de ofrecer capacitaciones en modalidad virtual.

Luego de hacer algunas investigaciones, consultar bibliografía y contactar a otros equipos que habían transitado por esta experiencia, comenzamos a diseñar instancias sencillas de formación virtual. Fue por ese camino que encaramos el desafío de implementar el proyecto "Museos. Formación y redes" en su fase virtual.

El primer reto fue tecnológico, porque no es simple la implementación de nuevas plataformas o nuevos canales de comunicación en un Ministerio. En nuestro caso, en ese momento el Ministerio de Cultura de la Nación ya contaba con un Moodle, que se utilizaba como repositorio de contenidos para quienes participaban en otros programas y presentaba algunos problemas de funcionamiento. Fue sobre esa plataforma que montamos nuestra propuesta. Luego se nos presentaron también desafíos pedagógicos: cómo hacer la transposición tanto de temáticas como de formatos. Necesitamos llevar al espacio virtual algo de lo que habíamos logrado en los encuentros presenciales, que tenían una dinámica informal y de conversación cara a cara. En esta línea, un gran interrogante era si los/as destinatarios/as del programa tenían las competencias digitales necesarias para acompañar el trabajo en un entorno virtual y, al mismo tiempo, si nuestro propio equipo del Ministerio podría llevar adelante la propuesta con una tecnología y en un formato que desconocíamos.

Eva Llamazares: Uno de los objetivos más importantes del programa, en su primera fase de implementación, fue que los/as participantes pudieran consensuar y escribir juntos/as un proyecto para sus áreas educativas, que nosotros/as acompañábamos paso a paso. Se trataba de escribir un proyecto en forma grupal y horizontal, que fuera más allá del mero cumplimiento de una consigna.

Como señaló Violeta, el espacio virtual nos permitió mantener un intercambio fluido con los/as participantes más allá de los encuentros presenciales. Así, las conversaciones y desafíos que se planteaban en esas instancias pudieron continuar luego en la plataforma. Pero, además, otro aspecto importante de la experiencia fue el trabajo con colegas de Museos Nacionales con quienes aún no habíamos tenido oportunidad de conversar ni asesorar. El espacio virtual y el trabajo colaborativo nos dieron la posibilidad de empezar a habilitar y escuchar otras voces. A través de la plataforma pusimos a disposición una gran cantidad de material. Sin embargo, y a diferencia del carácter de repositorio que tenía antes, en este caso todos esos materiales se enmarcaban en una actividad concreta y acompañada por el equipo de tutores/as.

Consideramos que este tipo de talleres virtuales constituyen una gran oportunidad para la formación, en especial cuando los museos ya tienen capacidad instalada y sus profesionales y técnicos pueden replicar entre sus colegas las experiencias y prácticas que allí se comparten.

V.B.: Para cerrar, es importante aclarar que la Dirección Nacional de Museos no se posiciona como un espacio de formación académica. Se trata, más bien, de un espacio de fortalecimiento institucional, con orientación a la gestión y a la práctica. También nos interesa incentivar la escritura y la reflexión crítica, poco desarrolladas en el campo local de los museos. En este sentido, el foco de la propuesta está en los desafíos actuales de la gestión de museos. Creemos que los museos deben actualizarse para poder responder a las necesidades de hoy,

por eso apuntamos a dar herramientas que permitan reflexionar sobre la propia práctica.

Una de las cosas más interesantes que vemos en el desarrollo de este proyecto es la capacidad de transformación institucional que conlleva una iniciativa digital. Es una oportunidad para, en los equipos de trabajo, dar voz a quien no la tiene e, incluso, para derribar ciertas jerarquías en el acceso a la información. Es, incluso, una posibilidad para sentarse a una mesa de discusión que antes ocupaban exclusivamente los/as líderes de determinados equipos.

Educación a distancia y narrativas transmedia



Tres casos de educación a distancia y la reconfiguración de lo transmedia a lo largo de los años

Silvia Andreoli | Universidad de Buenos Aires

[▶ Leer más](#)

Constructo: plataforma de ludo-aprendizaje colaborativo

Diego Levis | Universidad de Buenos Aires

[▶ Leer más](#)

La realidad aumentada como componente central de la narrativa transmedia

Alexis Burgos | Universidad Nacional de Moreno

[▶ Leer más](#)

Tres casos de educación a distancia y la reconfiguración de propuestas transmedia a lo largo de los años

Silvia Andreoli

Universidad de Buenos Aires



Transmedia - ecología digital - educación a distancia - experiencias

Palabras
Clave

Introducción

Como sujetos culturales de la sociedad contemporánea, muchos/as estamos inmersos/as en una ecología digital. A través de los casos que voy a comentar a continuación, quiero invitarlos/as a pensar de qué manera se interpelan las distintas ecologías digitales en las propuestas para educación a distancia. Me interesa reconocer no solo lo tecnológico, sino también quiénes somos nosotros/as como sujetos culturales y qué tipo de compromiso establecemos con los distintos espacios digitales que tenemos a disposición de manera permanente y ubicua.

Los tres casos de educación a distancia están atravesados por la preocupación por incluir una perspectiva transmedia y por el desafío de plantear distintos recorridos y opciones para que los/as participantes puedan elegir. No se trata, entonces, de una propuesta lineal y única para todos/as.

El primer curso se hizo en 2011. El segundo, masivo, abierto y en línea, se realizó en 2013. El último fue un curso de narrativas transmedia y se puso en línea por primera vez en 2016. Veremos de qué manera la ecología digital y las estrategias transmedia han ido reconfigurándose a lo largo de los años.

Primer caso: plataformas, redes, herramientas divergentes y convergentes

En 2011, la web 2.0 tenía pocos años de existencia y la idea del proyecto era explorar de qué manera se instalaba una propuesta de educación a distancia de un mes de duración, destinada a docentes de la Universidad de Buenos Aires. Siempre hay una plataforma central

en Moodle y decimos que tiene una dinámica convergente. Sin embargo, la propuesta planteaba que cada profesor/a que hacía el curso tuviera un espacio personal de reflexión en un blog –que en ese momento estaba en plena ebullición– y Twitter –que recién comenzaba–.

El curso iba transformándose por el modo en que los/as usuarios/as utilizaban esa red social. Los trabajos que se realizaban, tanto en el blog como en Twitter, estaban dispersos, por fuera de la plataforma central. En ese momento fue necesario pensar qué herramientas digitales podían darnos posibilidad de converger, de hacer visibles esas interacciones que se producían en distintos espacios, para, así, ser conscientes de la comunidad a la que pertenecíamos quienes estábamos haciendo el curso. Twitter tenía los *hashtags* y eso constituía un elemento de cohesión grupal, pero no era suficiente. Entonces, con Netvibes, armamos una “blogosfera”, un espacio en el que se hacían visibles los blogs de los/as participantes. También incorporamos Paper.li, una herramienta que recogía todas las interacciones y, diariamente y de manera automática, se hacía una publicación de diario digital.

Nosotros decimos que había espacios distribuidos y abiertos porque, si bien al interior de Moodle había tres comisiones y cada una tenía acceso a los espacios personales de cada integrante, al haber abierto la propuesta hacia otras plataformas, todos/as los/as participantes pudieron conectarse e interactuar entre sí. Eso no lo hizo posible Moodle, sino las redes. El diálogo que se generaba en el interior de cada comisión se expandió, se hizo visible y se potenció con las intervenciones de las otras. De alguna manera, esa estrategia permitía que el debate se amplificara. A ese fenómeno lo llamamos “aula porosa”, un aula expandida que trasciende los límites que Moodle.

Por otra parte, esta estrategia también hizo posible que otras personas ajenas al curso, que no estaban en ninguna de las comisiones, pudieran participar del debate en las redes. De hecho, se dieron situaciones muy interesantes. Por ejemplo, un cursante, docente de la Universidad de Buenos Aires, no estaba de acuerdo con uno de los temas teóricos abordados y tenía una postura muy fundamentada. Entonces, publicó un *twitt* en el que exponía su disidencia. Desde la coordinación del curso, y a través de Twitter, lo pusimos en diálogo con Carlos Scolari, autor de ese contenido teórico, que trabaja con narrativas transmedia. El participante desarrolló su argumentación en su blog personal y Carlos le respondió en ese mismo espacio. Lo que sucedió a partir de ahí fue un intercambio entre ellos que superó lo que nosotros/as, desde el curso, podíamos aportar: un diálogo enriquecido entre un autor y un participante, y una gran oportunidad para reconocer lo que estaba ocurriendo realmente en las redes. Por eso consideramos que esta fue un propuesta transmedia que obtuvo lo mejor que pudo de cada medio que incluyó.

Segundo caso: curso masivo con trabajo en red y construcción colaborativa

La siguiente propuesta fue un grupo abierto, masivo y en línea que se pensó y diseñó en el año 2013. Estaba destinado a docentes y el objetivo era la inclusión de tecnología en sus propuestas de enseñanza. Desde CITEP, buscábamos poner en debate qué significaba el diseño de este tipo de cursos en una Universidad como la de Buenos Aires, masiva en la presencialidad. Lo que queríamos era pensar qué ocurriría si tuviéramos que diseñar un cur-

so masivo digital: ¿de qué manera lo pensaríamos? Queríamos generar una comunidad de aprendizaje y diseñamos una plataforma basada en código abierto. También se utilizaron distintas herramientas por fuera, que permitían un trabajo en red a partir de trabajos individuales, y también espacios para la construcción colaborativa.

En esta propuesta tuvimos 2700 inscriptos/as de toda Latinoamérica y España. Los intercambios que se generan en los foros masivos son un desafío, porque los grupos numerosos no permiten desarrollar o profundizar ideas. Entonces, el equipo tutorial estuvo atento a esos intercambios que los/as docentes establecían, para recuperar cuáles eran las preocupaciones más genuinas de la inclusión de tecnología y, a partir de ahí, proponer un trabajo colaborativo con distintas herramientas. Es decir, preveíamos que habría un trabajo emergente que se construiría junto con los/as participantes. Habíamos planificado trabajos colaborativos con distintas herramientas, pero las consignas no estaban establecidas de antemano, sino que se construían a partir de la identificación de los emergentes de la interacción de esa comunidad.

La metáfora que utilizamos para diseñar este curso tuvo que ver con escenarios. Queríamos que los/as participantes fueran activos/as. Entonces, diseñamos una curaduría colectiva de lecturas y un espacio de inspiración relacionado con la posibilidad de acceder a expertos –que participaron del curso– a través de videoconferencias y bibliografía.

Fue un desafío trabajar en el diseño de una propuesta masiva con trabajo colaborativo porque tuvimos que pensar muy bien cuáles eran las estrategias para llegar a buen puerto.

Las claves de este curso abierto masivo y en línea para docentes eran: generar autonomía y recorridos flexibles, trabajar en colaboración y lograr una negociación de significados. Diseñar un curso masivo implica que el perfil de los/as destinatarios/as no es claro: no se sabe cuáles son sus antecedentes previos, pueden ser docentes de distintos niveles, con experiencias completamente distintas en inclusión de tecnologías. El curso, de alguna manera, tenía que dar respuesta a quienes quisieran ingresar. Entonces, alguien con más experiencia en inclusión de tecnologías debía sentir que tenía algún desafío y alguien que estaba en sus inicios debía sentir que podía avanzar. Por eso usamos la metáfora del posible adyacente. ¿Cuál es el posible adyacente para cada uno/a de los/as potenciales participantes de este curso? Eso nos ayudó mucho a pensar en los distintos tipos de actividades y en las diversas estrategias puestas en juego.

Tercer caso: una narrativa transmedia para articular la escuela secundaria con la Universidad

La última experiencia que voy a comentar ya no se trata de una *propuesta* transmedia, sino de una *narrativa* transmedia. Es un curso de articulación entre la escuela secundaria y la Universidad, sobre pensamiento matemático, para estudiantes a partir de los 14 años. El objetivo no era enseñar Matemática, sino que el/la estudiante secundario/a resolviera enigmas poniendo en juego estrategias y distintos tipos de pensamiento.

El curso estuvo alojado en una versión nueva de Moodle que, a diferencia de las posibilidades que ofrecía en 2013, nos permitía reprogramar e intervenir la plataforma para que pudiéramos plasmar el diseño didáctico tal como lo habíamos imaginado. Lo que queríamos

era estar en sintonía con los modos de consumo de jóvenes y adolescentes, como estrategia para que quisieran acercarse a un curso de pensamiento matemático. Entonces, trabajamos en el diseño de Moodle simulando las plataformas de consumo de ficción tales como Netflix, plataformas que seguramente todos/as conocen y que nos invitan a tomar decisiones de manera permanente (qué mirar, en qué momento, etc.). La propuesta se pensó para que el/la estudiante pudiera acceder desde cualquier dispositivo móvil. También estuvo integrada con diversas herramientas que permitían crear un universo narrativo con distintas redes. Además, incluimos audios, videos y documentos colaborativos. En ese sentido, el curso proponía un acceso expandido, en términos de distintas plataformas y dispositivos.

El diseño de la propuesta tuvo un momento bisagra, que transformó todo el proyecto. Inicialmente no estaba pensado incluir una historia, una narrativa. Fue en el devenir de las reuniones, en el proceso de búsqueda de propuestas que motivaran la participación, que alguien propuso incluir una historia. El trabajo, entonces, fue contar una historia, pero, además, crear una experiencia de aprendizaje que convocara, que invitara y desafiara. Queríamos que pasara algo distinto.

El equipo de CITEP está compuesto, mayoritariamente, por pedagogos/as, tecnólogos/as educativos/as. Teníamos claro que queríamos que, en la dimensión didáctica, hubiera distintos itinerarios para transparentar el proceso metacognitivo de resolución de enigmas; que hubiera distintas formas de representación, tanto en la exposición de los enigmas matemáticos, como en la resolución; que hubiera una cartelera colectiva; un etiquetado semántico; distintas estrategias tutoriales. Entonces, asumimos el desafío de integrar al equipo perfiles de otras disciplinas. Trabajamos con el equipo de docentes de Matemática, coordinado por Gustavo Zorzoli, rector del Colegio Nacional Buenos Aires. Se tomaron decisiones clave en cuanto al contenido de distintos tipos de pensamiento combinatorios, geométricos, paradojas, infinitos. También necesitábamos una dimensión tecnológica distinta. Queríamos que los/as jóvenes se entusiasmaran con la propuesta. En definitiva, la pregunta era cómo provocar ganas de aprender.

Fue así que ideamos una historia con personajes. A cada uno le dimos una identidad digital y la diseñamos en distintas redes sociales. Para ello, identificamos cuáles eran, según las encuestas que se hacen a nivel mundial, las plataformas o las redes con las que podrían sentirse más a gusto los personajes.

La propuesta empezó una semana antes del inicio oficial del curso cuando pusimos los personajes de la historia a disposición de todos/as los/as participantes. Al clicar sobre los íconos, los/as usuarios/as se encontraban con alguien dispuesto/a a interactuar, como si fuera ese personaje. Las identidades digitales fueron construidas un mes antes de iniciar la propuesta, para que no se encontraran con algo ficticio. Por ejemplo, Antonio era nostálgico. Después de estar muchos años en Italia, y tras la muerte de su padre, vuelve a Argentina, convocado por el abogado, para dividir la herencia. Había imágenes de lo que a él le gustaba, sus contactos y sus redes sociales. La historia tenía un abogado, y el abogado tenía una dirección de correo electrónico en la que se lo podía contactar. ¡No se imaginan la cantidad de mails que recibió! A partir de esa interacción, los/as participantes se comprometieron con la historia, establecieron un vínculo y ayudaron a los personajes a resolver los enigmas mate-

máticos. Estos estaban presentados en consignas de la vida real, entramados en problemas reales de la vida cotidiana. Los/as estudiantes no sabían si la pregunta estaba dirigida a resolver una ecuación o dar contención afectiva en la historia.

Es por eso que decimos que, además de un acceso expandido, hubiera un contenido expandido. Acceder a Facebook les proporcionaba información adicional sobre los personajes. Podían elegir no ir, no escuchar la *playlist* del personaje. Pero si accedían a las redes, tenían más información. De esta manera, la propuesta transmedia se enriquecía con una ecología de distintos medios. Había un contenido ficcional, un contenido puente. En un momento, uno de los personajes puso: “¿Quién me ayuda con este problema en el bar? Me parece que no me dieron bien el vuelto”. Comenzaron a ayudarlo, hasta que alguien dijo: “Benito, no te preocupes tanto por la cuenta del bar, que tampoco es tan importante. Lo más grave es que el abogado quiere quedarse con una parte de tu herencia. Ubicá las prioridades”. Estos guiños –que hacían los/as participantes y también nosotros/as desde la producción y el manejo de las identidades digitales– no estaban previstos. Las interpelaciones de los/as participantes, las respuestas que dábamos desde las identidades de los personajes, iban construyéndose en tiempo real.

Desde la enseñanza de la Matemática, nos propusimos el desafío de contextualizar estos enigmas. Entonces, el proceso de diseño del curso fue un proceso interactivo entre el equipo de CITEP, el equipo de Matemática, y el equipo transmedia. La producción transmedia genera interacciones de distinto tipo: entre participantes y organizadores/as o tutores/as del curso; entre los/as propios/as participantes; en diagonal, entre el mundo ficcional, personajes y participantes.

Estamos ante audiencias que no solamente quieren comentar, sino que quieren co-construir una propuesta. Todo el tiempo estamos pensando en propuestas híbridas entre presencialidad y virtualidad, pero en las que el/la participante pueda cruzar el límite de lo digital. En este curso, el cruce con lo digital fue sugerir a los/as participantes que asistieran a distintos eventos culturales que ofrecía la Ciudad de Buenos Aires en el período en que se desarrollaba el curso.

Vimos, entonces, tres propuestas, con distintos ejes, pensados en distintos años, con una misma preocupación: lograr que el/la participante tenga un rol activo en la construcción de conocimiento, aprovechando las herramientas que cada año nos puso a disposición el ecosistema digital.

Constructo: plataforma de ludo-aprendizaje colaborativo

Diego Levis

Universidad de Buenos Aires



Educación - tecnología - aprendizaje colaborativo

Palabras
Clave


Hace más de 20 años que doy clases de grado y posgrado sobre problemáticas vinculadas con tecnologías digitales, medios y educación. Desde 1996, y con diferentes grados de éxito (y fracaso), busco formas de incorporar los medios digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. Primero fueron grupos de correo electrónico, después utilicé, sucesivamente, blogs, redes sociales y *wikis*. Los resultados obtenidos, salvo contadísimos casos, me dejaron insatisfecho. En 2016 encontré uno de los primeros artículos que escribí sobre el uso de tecnologías digitales en la educación. Era del año 1997 y refería a la necesidad de introducir formas de enseñanza y de aprendizaje colaborativas en red, y de desarrollar, en los ámbitos educativos, usos propios y específicos de TIC (que no replicaran los usos de tecnologías anteriores como cuaderno, manual y el pizarrón).

Desde entonces, estos mismos propósitos han aparecido repetidamente en diversos documentos sobre la incorporación de medios digitales en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, los hechos han demostrado que no se trata de metas sencillas de alcanzar. Así, en lo que se refiere a las prácticas colaborativas, uno de los mayores obstáculos lo constituyen los sistemas educativos que, por lo general, privilegian lo individual (tanto en los métodos y prácticas pedagógicas como en los resultados perseguidos). Tener que destacarse ante los demás –que tantas veces son percibidos como competidores u oponentes– no permite que los/as estudiantes se asuman como un/a igual, que vean a quien está al lado como un/a posible (y necesario/a) colaborador/a en pos de un fin común.

La incorporación de medios digitales en el curso “Tecnologías educativas” de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires nos plantea un doble reto: uno de naturaleza conceptual y otro de carácter instrumental. El primero implica brindar principios teóricos y prácticos que permitan analizar las consecuencias sociales que ge-

nera, en la educación formal, la progresiva disolución de los límites espacio-temporales convencionales y que se deriva de la *presencia ubicua de la Pantalla en nuestra vida* (Levis, 1999). El segundo reto refiere a cómo podemos promover usos significativos de medios digitales durante el desarrollo de la cursada, con el fin de reflexionar sobre la incorporación de estas tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No basta con plantear la incorporación de prácticas colaborativas en red, sino que es necesario identificar cuáles son las dificultades que pueden surgir y las posibles consecuencias derivadas del uso de medios digitales durante el curso.

Voy a referirme a una actividad que, desde 2013, desarrollamos en el marco de la materia "Tecnologías educativas". Esta asignatura pertenece a la orientación Procesos Educativos y al Profesorado en Ciencias de la Comunicación. Se trata de una cátedra pequeña, integrada por la profesora y licenciada Sol Dieguez (JTP regular), la doctora Lucila Duguera (ayudante de 1ª, investigadora del CONICET) y por mí (profesor titular regular). Cada cuatrimestre tenemos entre 45 y 50 inscriptos/as.

La propuesta se desarrolla en una plataforma de ludo-aprendizaje colaborativo en red,  construido sobre un blog WordPress adaptado. Para nosotros/as es importante que el diseño de la herramienta sea sencillo para que su utilización instrumental no genere dificultades a los/as estudiantes participantes. El objetivo de Constructo –nombre elegido para la plataforma– es elaborar, colectivamente y de forma colaborativa, un corpus de conocimientos sobre las problemáticas sociales, culturales y educativas que plantea la incorporación de los medios digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Constructo se desarrolla de manera totalmente horizontal con los aportes de todos/as los/as estudiantes, sin participación perceptible de los/as docentes de la materia. La aplicación web utilizada también permite, a quienes lo deseen, incursionar en los elementos básicos del lenguaje HTML.

Consideramos fundamental que Constructo genere, en los/as estudiantes, compromiso e interés en el proceso de aprendizaje individual y grupal. Lo que buscamos –y por eso hablamos de "ludo-aprendizaje"– es reproducir los mecanismos de aprendizaje no formal, basado en la motivación que produce el interés personal por una o diversas temáticas.

El primer paso para participar es inscribirse. Para ello los/as estudiantes deben enviar un formulario en el que tienen que indicar el eje temático de preferencia. Una vez realizada la inscripción, los/as participantes se dividen en equipos, agrupados por área de interés. Los ejes temáticos propuestos son en la actualidad:

- ▶ Redes sociales.
- ▶ Medios y Educación.
- ▶ Lo público y lo privado.
- ▶ Mitos y leyendas sobre tecnologías y Educación.
- ▶ Políticas públicas sobre Educación.
- ▶ Pantallas (ubicuidad).
- ▶ Usos y mercantilización de tiempo libre.
- ▶ Videojuegos.

Constructo se desarrolla en cuatro rondas, correspondientes a los cuatro módulos que dan forma al programa de la materia. Durante cada una de las rondas los/as participantes

contribuyen, con sus aportes y comentarios, a elaborar conocimiento de forma colaborativa por fuera del espacio-tiempo restringido que impone el aula presencial. Los/as estudiantes reciben un puntaje por sus aportes en cada ronda, y son descalificados si no cumplen, durante dos rondas, con el mínimo establecido de participación.

Las modalidades obligatorias de participación son: un aporte personal por ronda referida al eje temático del equipo de pertenencia; una propuesta de debate –cada dos rondas y en equipo– sobre algún tema controversial; un comentario por ronda acerca de los aportes; y una participación cada dos rondas en los debates. Asimismo, la cátedra propone algunos temas específicos a desarrollar durante tres semanas, a los que denominamos “desafíos” de participación optativa. Todas las contribuciones tienen que estar, al menos indirectamente, asociados con la problemática de la materia.

Estamos pensando en penalizar la falsa participación –es decir, publicaciones que no son verdaderas contribuciones y que se realizan con el único objetivo de obtener puntaje–, porque contamina el espacio y produce una retracción en la participación de aquellos/as que están interesados/as. El exceso de contenidos sin interés disuade la lectura de contribuciones de valor.

El uso de una plataforma web ofrece la posibilidad de que los/as usuarios/as publiquen sus aportes o accedan a las contribuciones de sus compañeros/as cuándo y dónde lo deseen. En tal sentido, Constructo constituye un aula ampliada, construida en un espacio-tiempo indefinido y abierto, propio del tecnomadismo que caracteriza a la sociedad de la pantalla (Levis, 2009). Las contribuciones de los/as participantes permiten la articulación e integración entre los contenidos curriculares y bibliográficos de la materia, y la reflexión crítica de los/as propios/as estudiantes.

Los/as docentes somos prácticamente invisibles en Constructo. Cada cuatrimestre incorporamos modificaciones, en función de lo que observamos desde el equipo docente y de las sugerencias de los/as estudiantes. Así fue que, tras unas primeras ediciones en que la participación era optativa, decidimos que Constructo pasara a ser una actividad obligatoria de la materia. El resultado de este cambio fue positivo.

Algunas opiniones de los/as estudiantes respecto a Constructo:

- ▶ Lo más destacable de Constructo fue el intento de aprender a trabajar de forma colaborativa, sin espíritu de competencia ni castigo al error. Es decir, pudimos reflexionar sin miedo a equivocarnos. Esto es muy importante porque, frente a la invisibilidad del/a docente, los/as estudiantes sienten que pueden publicar lo que desean.
- ▶ La fortaleza de esta actividad de ludo-aprendizaje radica en la libertad para poder investigar y compartir experiencias. Eso es, en sí mismo, un aprendizaje.
- ▶ La bibliografía no nos limitó. Por el contrario, logramos trascender los límites y hacer jugar los contenidos con las experiencias que cada uno/a quiso compartir.
- ▶ Sobre la obligatoriedad: aquellos que crecimos con el modelo de cursada tradicional, sabemos que para engancharse en la dinámica es importante que, al principio, sea impuesta. Luego fluye de manera más independiente de los resultados y del puntaje.
- ▶ El proceso de aprendizaje no solo me ayudó a fijar los contenidos de la materia, sino a aprender más de lo esperado.

- ▶ Se llegó a una profundización mayor de la que se podría lograr en una cursada clásica (con parciales).
- ▶ Lo lúdico es importante en los procesos de aprendizaje y hay que distinguir en qué momento el juego deja de ser tal para convertirse en ejercicio obligatorio. Lo lúdico implica pensar, investigar, intercambiar ideas y aceptar que acceder al conocimiento puede generar diversión. Constructo se desarrolla como un gran juego en el que cada uno/a aportaba y aprendía de acuerdo con su propia motivación e interés, y mediante una estrategia propia a la hora de manejarse en las redes.
- ▶ Uno se vuelve bastante conservador a esta altura de la vida y de la carrera y en relación con la Universidad. Un método innovador como Constructo descoloca, choca.

Consideramos que una de las principales dificultades de la actividad colaborativa es lograr reflexionar, investigar, generar, idear o elaborar contenidos de manera conjunta. Pero, al mismo tiempo, tenemos que preguntarnos qué implica verdaderamente lo colaborativo. Nosotros/as planteamos que un comentario que amplía o discute una propuesta o información publicada por un participante de Constructo constituye una forma de actividad colaborativa, en tanto aporta nuevos puntos de vista y da lugar a una dinámica de participación y de elaboración de conocimiento y de pensamiento crítico que difícilmente se dan en otras instancias o contextos.

El balance general es alentador, lo que no debe llevarnos a conclusiones apresuradas. Sin duda, el carácter obligatorio de las últimas ediciones incidió favorablemente en el compromiso de los/as participantes con la propuesta. De este modo, en cada edición se superan las reticencias iniciales a participar de varios/as estudiantes. Con sus limitaciones, Constructo logra generar un espacio de aprendizaje colaborativo en red, reproducible en otros ámbitos y niveles educativos. En efecto, la dinámica, la metodología de enseñanza y aprendizaje, y la plataforma tecnológica utilizadas en el diseño de Constructo son fácilmente adaptables a distintas disciplinas y niveles educativos.

Más allá de esto, creemos que el mayor valor de nuestro proyecto es confirmar que los medios digitales en red permiten desarrollar, sin grandes recursos tecnológicos ni económicos, propuestas pedagógicas que estimulen la motivación, la curiosidad, la indagación y el análisis crítico en un contexto abierto de enseñanza y de aprendizaje colaborativos donde el/la docente actúe, fundamentalmente, como una guía estratégica, capaz de brindar claves necesarias para que los/as estudiantes puedan continuar su proceso de crecimiento personal y social. Constructo intenta –y en cierta medida también logra– llevar estas ideas a la práctica.

Referencias

- Levis, D. (1999): *La pantalla ubicua. Comunicación en la sociedad digital*. Buenos Aires: Ciccus - La Crujía.
- Levis, D. (2009): *La pantalla ubicua: televisión, computadoras y otras pantallas*. Buenos Aires: La Crujía.

La realidad aumentada como componente central de la narrativa transmedia



Alexis Burgos

Universidad Nacional de Moreno



Realidad aumentada - gamificación - geolocalización - publicación contextual - consumo

Palabras
Clave

Retomando las intervenciones de Diego Levis  y Silvia Andreoli,  quisiera señalar que me parece fundamental, en la Universidad, pensar no solo el contenido educativo sino también los modelos de intercambio con los/as educandos/as. Si pensamos la lectura académica en términos de consumo de contenidos, la pregunta que surge es cómo hacer para que los/as estudiantes lean. O, lo que es lo mismo: cómo hacemos para que estas audiencias consuman aquellos contenidos que nos interesa ofrecerles.

Tenemos mucho que aprender de plataformas como Netflix, por ejemplo. ¿Por qué no podemos parar de ver?, ¿qué hace que sigamos mirando? Las respuestas son infinitas. Lo relevante es que ponemos *play*, y en los pocos segundos que pasan entre el final de un episodio y el comienzo del siguiente, pensamos: “mañana me levanto a las seis, en dos horas mi hija va a empezar a llorar, no tengo café” y todo eso mientras esperamos que pasen más rápido esos segundos.

En esa espera, el botón “Omitir intro” –que permite saltarse las presentaciones de las series– nos propone una discusión en el plano de la subjetividad. Yo considero que esas introducciones son parte de la serie. Sin embargo, si Netflix habilitó esa posibilidad es porque muchas personas la aprovechan. Esas personas pueden hacer que las próximas series tengan una introducción estática, iguales, que no valgan nada.


Partimos de un preconcepto que manejan autores como Boczkowski y Mitchelstein (2018), Prensky (2001), Mancini (2013) o Franco (2008) y que me parece interesante discutir: las audiencias, los consumidores, nuestros/as educandos/as no leen. De ninguna manera puedo estar de acuerdo con esa afirmación. En todo caso, lo más coherente es pensar que estas audiencias leen o consumen lo que tienen ganas. El tema es que no leen lo que nosotros/as queremos que lean. Por ejemplo, yo estoy obsesionado con la obra del autor noruego

Karl Ove Knausgård. En un “bache de inspiración” –como él mismo lo llama– Knausgård decidió escribir su autobiografía: seis tomos de 700 páginas cada uno. No tengo ningún problema con esa cantidad de páginas impresas en negro sobre blanco sin ningún dibujito. Yo quiero leer eso. Creo que nuestros/as estudiantes, nuestras audiencias, nuestros/as consumidores/as también deben establecer algún tipo de vínculo con el objeto de lectura. Un vínculo que no se da simplemente porque en una lista que lleva el título de “bibliografía” hay una serie de nombres. Pensamos tantas cosas como historia –incluso las noticias– que no veo por qué no podríamos pensar en esa clave los diseños curriculares. En este sentido, autores como Silvia Andreoli (2012) o Henry Jenkins (2011) nos permiten, al menos, sospechar que, en términos educacionales, la narrativa transmedia es una de las mejores formas de contar historias asociadas a la educación. Esto no debe hacernos caer en la trampa de creer que lo transmedia asegura el consumo.

A modo de ejemplo, comparto con ustedes una pequeña estadística que surge de una encuesta que hicimos en el taller “Producción multimedial II”, de la carrera de Comunicación, en la Universidad Nacional de Moreno. Al final de la segunda temporada de *Stanger Things*, se propone un contenido extra (una especie de lectura de los protagonistas) para que puedas ver algo más. De 300 personas que encontramos en la Universidad que habían visto la serie, solo dos consumieron este episodio extra. ¿Qué necesitamos para que se consuma? Entiendo que una correcta curación de contenidos en los dispositivos que nuestros/as estudiantes, audiencias y consumidores/as utilizan. Esto es central porque implica pensar a nuestros/as educandos/as como audiencia. Es la puerta de entrada al viejo entorno personalizado de aprendizaje. No tiene ningún sentido preguntarse hoy en qué medida nuestros/as estudiantes utilizan entornos personalizados de aprendizaje. Lo que interesa de esta idea es cómo se conectan esos espacios con nuestra propuesta académica.

A mí me parece fantástico que los/as estudiantes utilicen sus dispositivos en clase, en la medida que yo, como docente, logre que eso que estén haciendo se vincule de alguna manera con lo que estamos hablando en la clase. Si no fuera así, no les pediría que cierren las computadoras, sino que tendría que repensar mi clase.

Yo creo que es un buen momento para empezar a pensar la realidad aumentada como una herramienta central para la curación de contenidos. Es decir, cómo o en qué contexto podemos pensar la realidad aumentada para entrar en esos entornos personalizados de aprendizaje, cómo podemos hacer para generar componentes de realidad aumentada que efectivamente puedan ser introducidos, embebidos, incrustados en narrativas transmedia. En ese marco, quisiera hacer referencia a dos variables de nuestro contexto local que tienen influencia en las audiencias. Por un lado, la vulneración, en sus artículos fundamentales, de la Ley N° 26522 de Servicios de Comunicación Audiovisual y, por otro, el desmantelamiento del plan Conectar Igualdad. Considero que ambas cuestiones hacen que nuestras audiencias, nuestros/as estudiantes –al menos en el contexto educativo– hayan dejado de lado las computadoras portátiles y las hayan reemplazado por el teléfono celular.

Entiendo que una manera de pensar la realidad aumentada es a partir de tres grandes ejes: uno es la *gamificación* (las herramientas lúdicas a las que se refirió Diego Levis ). Se trata de introducir alguna variable lúdica que permita a los/as consumidores/as, a las

audiencias, a los/as educandos/as tomarse el aprendizaje como un juego, con una métrica que crezca a medida que participe. En FLACSO Virtual hemos dado una serie de cursos de realidad aumentada y realidad virtual en los que, por ejemplo, proponíamos el recorrido de determinados espacios (como puede ser museos, galerías de arte, etc.) utilizando la aplicación Google Art and Culture.

En líneas generales, la *gamificación* es mejor cuando se cuenta con un dispositivo inmersivo. El Google Cardboard es un dispositivo de cartón que puede armarse de manera casera. Se descargan los moldes para imprimir, se recorta un cajón, se pliega el cartón según las instrucciones y listo. Se arma un dispositivo inmersivo construido a costo cero. Esto lo probamos durante 2015 y 2016 en la Escuela Técnica Secundaria de la Universidad Nacional de Quilmes y obtuvimos resultados maravillosos.

El segundo eje es la geolocalización. En mi opinión, aquí se ponen en juego, principalmente, las herramientas de *wiki* y todos sus derivados (infinitas aplicaciones *online*, webs que se apoyan en Google Maps, mapas que pueden enriquecerse con contenidos e, incluso, el propio Google Maps que, en términos estrictamente académicos, sigue siendo una herramienta muy potente). En este punto, puede resultar valioso revisar el proyecto Red Bull Street Art: un mapa colaborativo de obras de arte callejeras que consiste en recuperar las publicaciones que hacen las personas. Esto genera una serie inmensa de mega datos: desde la localización hasta el conjunto de obras de un artista, obras similares, una misma técnica o un mismo estilo, etc.

El tercer eje se refiere a la publicación contextual. A veces tenemos problemas con publicar en plataformas como WordPress, por ejemplo. Yo creo que deberíamos usar esa plataforma, entre otras cosas, porque también la usan los grandes medios. Lo importante es comprender por qué se nos genera ese problema. Además de WordPress podemos usar herramientas de promoción y publicación contextual, que suelen ser más amables o favorecer condiciones. Por ejemplo, si vamos a usar Facebook como espacio de publicación, como ecosistema, podemos recurrir a las entradas de blog mucho más poderosas que las viejas notas (que todavía existen) y que apuntan a que el consumo de ese contenido sea perfecto, en cualquier dispositivo que utilicemos.

Por otro lado, hay contenido que puede enseñarse específicamente para *socialmedia*, como son las historias de Instagram o Facebook. En Twitter se usan los “momentos”. También podemos generar nuestro propio sistema de curación con criterios particulares. Por ejemplo, generar códigos QR a partir de los cuales acceder a herramientas que ponen en serie aquel contenido que proponemos consumir.

En síntesis, si podemos utilizar la realidad aumentada, habremos creado un contenido mucho más interesante para ser consumido, pero, sobre todo, que quedará dentro de los radares de curación de nuestras audiencias y de nuestros/as educandos/as.

Referencias:

ANDREOLI, Silvia (2012): *Creá, publicá, compartí. La Web 2.0 en Educación*. Buenos Aires: CITEP.

- BOCZKOWSKI, Pablo, y MITCHELSTEIN, Eugenia (2018): "How Young Users Deal With Multiple Platforms: The Role of Meaning-Making in Social Media Repertoires", en: *Journal of Computer-Mediated Communication*, 23 (5), pp. 245-259.
- FRANCO, Guillermo (2008): *Cómo escribir para la web*. Austin: Knight Center for Journalism in the Americas.
- JENKINS, Henry (2011): *Convergence Culture. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- MANCINI, Pablo (2013): *Hackear el periodismo. Manual de laboratorio*. Buenos Aires: La Crujía.
- PRENSKY, Marc (2001): "Digital natives, digital immigrants", en: *On the horizon*, 9 (5), pp. 1-6.

Autores/as



ANDREOLI, Silvia

Licenciada en Educación; Especialista y Magíster en Tecnología Educativa; y doctoranda en Educación (Universidad de Buenos Aires). Es directora de proyectos y desarrolladora de aplicaciones tecnopedagógicas para el nivel superior en el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP - UBA). También se desempeña como coordinadora de proyectos UBATIC. Es autora de cursos del Programa Virtual de Formación Docente (PVFD - CITEP) y profesora invitada en diversas universidades públicas y privadas del país.

BRONSTEIN, Violeta

Licenciada en Artes (Universidad de Buenos Aires). Cursó el posgrado internacional en Gestión y Política en Cultura y Comunicación (FLACSO Argentina). Actualmente integra el equipo de Planificación Museológica de la Dirección Nacional de Museos de la Secretaría de Cultura de la Nación, donde coordina el programa "Museos. Formación y Redes".

BURGOS, Alexis

Licenciado en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires) y Magíster en Periodismo Documental (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Es director de Gestión Académica en la Universidad Nacional de Moreno; y jefe de trabajos prácticos en la materia "Taller anual de la orientación" en la carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires.

COIDO, Celia

Licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires) y Maestra Nacional de Música. Realizó el posgrado internacional en Gestión y Política en Cultura y Comunicación (FLACSO Argentina). Trabaja en gestión cultural en áreas de programación, producción, comunicación, coordinación y desarrollo de proyectos. Es docente de talleres y posgrados sobre diseño de proyectos, gestión y comunicación en música.

CÓRICA, Agustina

Licenciada en Sociología (Universidad de Buenos Aires), Magíster en Diseño y Gestión en Políticas y Programas Sociales (FLACSO) y Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Es investigadora adjunta del CONICET y coordinadora académica del Programa de Investigaciones de Juventud de FLACSO, donde además se desempeña como investigadora desde el año 2005. Es docente de la Universidad del Salvador, y profesora invitada de la Universidad de la República (Uruguay) y de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil).

EL JABER, Grisel

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

de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social. Es profesora adjunta interina de la Universidad Nacional de Moreno en la materia "Taller de Producción Multimedial I". Es capacitadora de la Escuela de Maestros del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

GARCÍA, Sofía

Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad de la República) y maestranda en Procesos Educativos Mediadados por Tecnologías (Universidad Nacional de Córdoba). Desde hace más de diez años trabaja en proyectos de educación a distancia en formación profesional para toda América Latina. Es asistente académica, tutora y asesora en cursos virtuales de FLACSO, sede Uruguay. Es educadora para Latinoamérica de la AO Foundation. Realizó diversas publicaciones en el área de la Educación Médica Continua a Distancia.

GARCÍA MARTÍNEZ, Rosario

Licenciada en Historia del Arte (Universidad de Buenos Aires), realizó estudios de posgrado en Pedagogía y Educación (FLACSO). Desde 2008 trabaja en Fundación PROA. Hasta 2018 fue coordinadora del Departamento Educativo y responsable del diseño, implementación y evaluación de actividades para más de 25 exhibiciones de arte. Desde 2019 dirige los programas públicos y programas de formación de PROA. Es creadora y directora del Programa de Formación a Distancia de PROA, que articula con universidades de posgrado (FLACSO Virtual Argentina, FADU posgrado, entre otras).

LEVIS, Diego

Doctor en Ciencias de la Comunicación (Universidad Autónoma de Barcelona). Es profesor titular de la materia "Tecnologías educativas" en la Facultad de Ciencias Sociales; y de "Comunicación y crítica" en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (Universidad de Buenos Aires). Desde hace más de veinte años trabaja en temáticas vinculadas con usos sociales de los medios digitales, con especial atención en la educación y el entretenimiento. Entre sus libros destacan *La pantalla ubicua* (1999/2009) y *Los videojuegos, un fenómeno de masas* (1997/2018).

LLAMAZARES, Eva

Profesora de Grabado y Escultura (Universidad Nacional de las Artes). Es educadora y cree que los museos son espacios públicos a los que tienen que acceder las personas. Fue educadora y asesora pedagógica del área de Educación y Acción Cultural del Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como especialista en estrategias de inclusión y accesibilidad en la Dirección Nacional de Museos de la Secretaría de Cultura de la Nación.

MÉNDEZ, Marcela

Coordinadora de la Comisión Asesora de Discapacidad (Universidad Nacional de Lanús). Integrante del Comité Ejecutivo de la Red Interuniversitaria de Discapacidad, perteneciente al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Miembro representante de la Universidad Nacional de Lanús en el Comité Ejecutivo de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos.

NIEDZWIECKI, Dora

Psicopedagoga (Universidad CAECE); Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Gestión del Sistema Educativo y sus Instituciones; y Doctora y Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO). Es investigadora principal del programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación (PLYSE) del área Educación de FLACSO; dirige el núcleo "Vida cotidiana y escuelas", donde despliega tareas de docencia, investigación y extensión; y es coordinadora del curso virtual "Escuela secundaria y

políticas de cuidado: interfaces entre educación y salud”, de FLACSO. Realiza asistencias técnicas en organismos nacionales e internacionales con equipos técnicos y funcionarios, capacitaciones a equipos de conducción de escuelas medias, tutores y preceptores. Desde 1998 trabaja en la escuela de capacitación docente del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ex CePA) con supervisores y equipos de conducción.

PÉREZ, Andrea

Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes), Magíster en Gestión Educativa (Universidad de San Andrés), Especialista en Sistemas Interactivos de Comunicación (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente dirige el Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y se desempeña como docente-investigadora (UNQ - CONICET).

RABAJOLI, Graciela

Profesora (Instituto de Profesores “Artigas”) y Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (Centro de Altos Estudios Universitarios, OEI). Realizó estudios de posgrado en Educación a Distancia (IMS) y en Desarrollo y Gerenciamiento de Proyectos de E-Learning (Universidad Tecnológica Nacional). Fue docente del Departamento de Educación a Distancia de Formación Inicial Docente. Perteneció al equipo de diseño y desarrollo de los cursos semipresenciales de formación inicial docente. Fue asesora de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (Uruguay).

RUIZ DEL FERRIER, María Cristina

Licenciada en Ciencia Política y doctoranda en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Es directora del Programa de Gestión del Conocimiento del área Estado y Políticas Públicas (FLACSO Argentina), donde también se desempeña como docente e investigadora. Es editora responsable de la revista Estado y Políticas Públicas (FLACSO Argentina). Dicta clases de grado en la Carrera de Ciencia Política en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, y de posgrado en FLACSO Argentina. Allí también se desempeña como coordinadora académica del Diploma Superior en Gestión y Control de Políticas Públicas.

TERLIZZI, Sol

Profesora en Filosofía (Universidad de Buenos Aires), Magíster en Propiedad Intelectual (FLACSO) y doctoranda en Filosofía (Universidad de Buenos Aires). Es coordinadora académica, docente e investigadora de la Maestría en Propiedad Intelectual de FLACSO Argentina. Además, se desempeña como jefa de trabajos prácticos en la materia “Bioética”, en el Departamento de Salud de la Universidad Nacional de La Matanza. Fue becaria interna de posgrado (CONICET) y obtuvo el Premio Anual de Bioética Fundación Dr. Jaime Roca (2015) por su trabajo “Bioética, Derechos Humanos y propiedad intelectual”.



FLACSO
ARGENTINA

Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Virtual.