

## Educación en línea: desafíos en el diseño de ecosistemas digitales inclusivos

Por Víctor Hugo Sajoza Juric



Valeria Odetti es Máster en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM) Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesora de Educación Preescolar.

Es docente de posgrado en Argentina, Uruguay y Costa Rica y participa de diversos proyectos de asesoramiento en la inclusión de TIC a las prácticas educativas.

Fue Coordinadora Curricular del portal de videos educativos de CIPPEC [www.las400clases.com.ar](http://www.las400clases.com.ar). Se desempeñó como asesora pedagógica en editoriales y consultorías de capacitación elaborando materiales para el aprendizaje.

Integró el comité organizador de las I y II Jornadas de Jóvenes Investigadores de FLACSO Argentina.

En el 2012 realizó una estancia didáctica en Barcelona Laboratorio de Medios Interactivos de la Universidad de Barcelona.

Entrevistador (E): A lo largo de los últimos años se ha utilizado mucho la expresión “educación en línea” como modalidad educativa. No obstante, podemos verificar diferentes acepciones o alcances epistemológicos de ese término. Según su experiencia ¿cuáles son los rasgos distintivos que esa modalidad debe tener en la actualidad?

Valeria Odetti (VO): En primer lugar, tenemos que pensar en el vínculo entre educación en línea y educación a distancia para entender por qué, más allá de los aspectos formales institucionales - seguimos llamando departamento de educación a distancia al equipo que gestiona estas propuestas en el ámbito universitario- hacemos una diferenciación que no es sólo de nombre. Históricamente la educación a distancia se caracterizó en sus diferentes etapas por estar centrada en la imposibilidad de reunión entre un docente y un estudiante. La centralidad de la propuesta estaba dada en una serie de materiales que portaban aquello que se llamaba el diálogo simulado es decir eran materiales contruidos para simular el diálogo entre el docente y el estudiante. Entonces, la educación en línea precisamente viene a desafiar esta idea de distancia porque lo que decimos es que en realidad ocurre en un territorio digital un espacio donde es posible el encuentro entre las personas que integran la propuesta en sus diferentes roles.

Si la primera característica entonces de la educación en línea es que es un punto de encuentro, un territorio digital que podemos habitar, la segunda tiene que ver con que es posible una cantidad de interacciones entre las personas que componen la propuesta: el docente con los estudiantes los estudiantes entre sí, los estudiantes con los contenidos.

Gisela Schwartzman, Fabio Tarasow y Mónica Trech escribieron un artículo que se llama el núcleo genético de la educación en línea y lo que ellos proponen como componentes centrales, además de los ya señalados, son la posibilidad de contextualizar las propuestas a las realidades de los estudiantes y de las instituciones. Esto es bien importante especialmente para poder fijar agendas institucionales propias, perspectivas de trabajo regionales y recorte de contenidos acotados a determinadas población.

Otra característica que los colegas mencionan es la actividad del estudiante como motor central de la propuesta. Esto significa que pensar una propuesta de Educación en línea tiene necesariamente que ver con pensar qué va a ser el estudiante para aprender. No solamente qué va a leer, sino también qué va a producir, cuáles son todos los procesos que vamos a diseñar para que ese aprendizaje que queremos lograr ocurra.

Y finalmente la última característica de la educación en línea que me parece importante destacar acá tiene que ver precisamente con los vínculos, es decir que la interacción entre las personas que componen la propuesta no solamente tiene que estar dada en función de los contenidos. Es necesario comprender que tanto punto anterior, respecto de la actividad del estudiante como motor de la propuesta, como la idea de tener que diseñar formas de interacción vinculares son una novedad para el campo de la educación superior que en general no se ha caracterizado por pensar su didáctica ni mucho menos por pensarse como espacio de encuentro entre personas.

Esta es una oportunidad para el ámbito universitario, que se encuentra en Argentina acreditando sus sistemas de educación a distancia, para ponerse a pensar, no sé si por primera vez, pero al menos si de forma mucho más enfática qué significa enseñar y aprender en el ámbito de la universidad y cómo construimos, deconstruimos Y reconstruimos estos roles habitando territorios digitales

E: ¿Es posible diseñar dispositivos tecno-pedagógicos que se basen en arquitecturas que potencien no sólo el aprendizaje en red, sino que también promuevan la implementación de nuevas estrategias de acompañamiento por parte de los docentes?

VO: Sí definitivamente es posible y hay varias experiencias por suerte que podemos contar al respecto. En términos generales me parece que el gran desafío tiene que ver con el formato de las propuestas que hacemos y no tanto con los contenidos. Por formato precisamente me refiero a esta idea del dispositivo tecnopedagógico promoviendo otro tipo de interacciones y otro tipo de producción de conocimiento al respecto. Específicamente en el diseño de nuevas estrategias de acompañamiento docente puedo mencionarles dos ejemplos dentro del proyecto de Educación y nuevas tecnologías.

El primero es un ejemplo histórico para nosotros porque ha tenido diversas modificaciones precisamente para integrar nuestra idea de qué es un acompañamiento docente con la evolución tecnológica que nos ha llevado en muchos casos a desafiar las maneras de hacer ese acompañamiento.

Hay un espacio emblemático dentro del diploma en educación y nuevas tecnologías que se llama taller de proyectos, es un espacio transversal a la propuesta que se da en distintos momentos del año y que tiene por objetivo desarrollar un proyecto de intervención con tecnología en determinados ámbitos educativos. Originalmente la forma de interacción privilegiada de los participantes de cada grupo en taller era un espacio privado dentro del campus que le llamábamos la oficina de trabajo

y que era el lugar donde el docente podía monitorear este intercambio. La idea de este modelo de acompañamiento muy presente no tenía que ver con el control sino con poder prever algunas dificultades que surgían en el camino. Conforme fue avanzando la tecnología y sobre todo con la aparición del WhatsApp y de los documentos compartidos lo que empezó a pasar es que, de forma autónoma, a los estudiantes les resultaba mucho más fácil manejar la interacción en estas herramientas que tener que ingresar al campus a un foro en especial donde tener una conversación que parecía mucho más forzada o menos coloquial, entonces este espacio que era la oficina privada comenzó a vaciarse de contenido, las interacciones empezaron a estar por otro lado y el docente dejó de poder monitorear el proceso de construcción grupal. Eso trajo algunos inconvenientes porque cuando aparecían las dificultades en muchos casos el docente no podía reconstruir el proceso o se enteraba cuando ya era tarde para poder ayudar a reformular alguna idea. Entonces tuvimos que repensar este acompañamiento docente asumiendo que hay un proceso de construcción grupal que ya no vamos a poder monitorear pero que al mismo tiempo necesitábamos saber cómo iba evolucionando el grupo respecto ese contenido o esa producción. Diseñamos otro tipo de interacciones con ellos que nos permitieron seguir estando en contacto con el proceso grupal al mismo tiempo que les dábamos la libertad de interactuar por fuera de los espacios que nosotros habíamos previsto. Por ejemplo, ahora hacen una entrega de lluvia de ideas muy rápidamente al inicio del proceso, en otro momento hacemos un videoencuentro donde nos cuentan las ideas se intercambian con otro grupo que esté trabajando sobre el mismo tema para ver cómo van evolucionando cada uno de los proyectos Si es necesario se hace una intervención también sincrónica con un grupo en particular en el caso de que haya alguna dificultad. En definitiva, fuimos dando lugar a esta flexibilidad, pero diseñando de forma muy precisa cuál es la estrategia y el momento del acompañamiento docente.

Otro ejemplo que puedo contarles dentro del mismo Diploma es un módulo que Nosotros llamamos líneas de profundización que abordan diferentes temáticas. Por ejemplo, este año tenemos uno de robótica y programación y otro de identidades digitales. Hemos tenido en algún momento uno sobre las aulas del futuro, son temáticas para profundizar. Ahí nosotros tenemos diseñado un formato también bastante particular donde la intervención docente es prácticamente mínima, el docente interviene en determinados momentos puntuales, está siempre disponible si el estudiante lo necesita a lo largo del proceso que dura 5 semanas, pero en principio no está el docente motorizando ni las interacciones ni revisando el cumplimiento de la actividad, ni tampoco la evolución que cada estudiante. Y acá quiero destacar algo que sí es importante a diferencia del ejemplo anterior del taller de proyecto: el desafío enorme que significa para un docente no intervenir y no saber qué está pasando con los estudiantes. La primera vez que lo hicimos tuvimos que nosotros mismos construir una estrategia especial para no hacer nada y esperar a ver qué pasaba. Estamos acostumbrados a ser quienes llevamos las riendas de las cosas y salirse de ese lugar para darle un verdadero rol protagónico a los estudiantes sin que eso signifique dejarlos solos es tremendamente complejo, pero al mismo tiempo es sumamente valioso y los estudiantes luego lo valoraron muy positivamente.

E: Algunos autores contemporáneos hablan de ecosistemas digitales en educación y los asocian necesariamente con procesos que se apoyan en sistemas adaptativos que se modifican siguiendo la evolución de las interacciones de los miembros de la comunidad implicada. Si aplicamos estos conceptos a los centros educativos tradicionales, ¿esto implica nuevas competencias que deben desarrollar estudiantes, docentes y directivos? ¿Cómo impacta esto, a su vez, en la formación de formadores?

VO: En principio yo no veo tan cercana la posibilidad de esta idea de que las instituciones se transforman en sistemas adaptativos que van evolucionando en función de las interacciones, por lo menos no de esta manera tan futurista como pareciera ser enunciada.

Sí creo que hay un desafío que tiene que ver con la autonomía de las comunidades educativas. Esto lo marco en la idea de la gestión del conocimiento es decir sí creo que las comunidades educativas deberían tener objetivos propios, discusiones propias y toma de decisiones propias. Acá el desafío mayor es cómo hacemos para que el estado no deje de estar presente es decir cómo hacemos para, dándole autonomía a las instituciones y a las comunidades educativas, que eso no signifique un aumento de la desigualdad o una falta de garantía del derecho a la educación. Por eso precisamente no creo en esta visión futurista de un ecosistema evolucionando por sus propios medios, creo que tiene que haber un conjunto de políticas que garanticen cierta autonomía que las instituciones necesitan para poder gestionar el conocimiento propio al mismo tiempo sostengan el derecho a la educación básica.

Asumiendo que la autonomía de las instituciones no significa la ausencia del Estado sí creo que entonces hay que redefinir los roles y sobre todo las funciones de los equipos directivos, de los docentes, de los estudiantes y claramente de la formación docente. Pero ahí es clave entonces repensar la carrera docente no sólo desde el punto de vista de la formación básica, que es como se la suele discutir habitualmente, sino también es cómo hacemos para que se docente una vez recibido y una vez inserto en el sistema educativo como trabajador tenga después un recorrido a realizar que no significa estar 30 años en un aula o necesariamente a acceder a la conducción sin tener tampoco una formación adecuada para esa conducción.

Me parece que si queremos empezar a pensar las instituciones como lugares que gestionan su propio conocimiento claramente tenemos que empezar a formar en principio en la autonomía individual para tomar decisiones sobre su propia carrera profesional y ahí me parece que todavía hay un largo camino por delante.

E: Si tomamos un aula como un componente más de un ecosistema (escuela, universidad, etc.) podemos apreciar actualmente la presencia de múltiples medios que están dialogando permanentemente, ¿de qué forma puede potenciarse esa realidad para construir ecosistemas de aprendizaje que sean realmente inclusivos?

VO: Bueno primero hay que entender bien de qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa. En los últimos años están llegando a las escuelas comunes y también al sistema de educación superior personas que antes no accedían a la escuela. La ley Nacional de Educación sancionada en el 2007 fue acompañando procesos de inserción en las escuelas de adolescentes que son los primeros estudiantes secundarios en su familia. Luego esta ampliación del derecho a la educación básica empezó a incidir en la universidad cuando estos sujetos también empiezan a ver la educación superior como una posibilidad. Por otro lado, aparecen también, a partir de la firma de la convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad, sujetos con necesidades educativas derivadas de algún tipo de discapacidad que ingresan a la escuela común y que necesitan determinadas adaptaciones para poder transitarla.

Junto con estos dos procesos normativos, el de la ley nacional y el de la convención internacional, lo que aparece también es una discusión donde hablamos de inclusión en el sentido más amplio que

tiene que ver con la diversidad de sujetos, de formas de manifestar el afecto, la sexualidad, lo que llamamos nuevas subjetividades entonces hablar de educación inclusiva implica discutir el discurso normativo de la escuela. Pero también las formas de construcción, circulación y legitimación del conocimiento.

Todo esto además en un contexto de una cultura muy mediatizada tecnológicamente donde el adentro y el afuera de las instituciones educativas no es tan fácil de delimitar. Lo que nosotros decimos es que van surgiendo nuevos contratos pedagógicos que van a redefinir los vínculos que se establecen entre las personas, las formas de construcción discursivas, las adecuaciones curriculares y un desafío muy importante aún no abordado realmente que es redefinir la temporalidad y la espacialidad de las propuestas pedagógicas.

E: Cuando hablamos de “narrativas transmedia” sabemos que más allá de la multiplicidad de lenguajes que se ponen en tensión lo que emerge son los diferentes procesos de resignificación que los estudiantes vivencian ya que lo producido evidencia su capacidad de para producir contenidos, ¿existe alguna relación entre estos procesos y las bases de la neuroeducación?

VO: La verdad es que yo no soy un especialista en neuroeducación así que no podría responder exactamente esa pregunta. Sí creo que el potencial que tienen las narrativas transmedia en educación tiene que ver por un lado con desafiar la idea del docente emisor y los estudiantes como meros receptores. Necesariamente las narrativas digitales, pero especialmente las narrativas transmedias ponen al estudiante en un lugar de productor de contenido y eso me parece sumamente valioso. En segundo lugar, al tener formatos diversificados en la producción de estos nuevos contenidos se recupera aquello que Gardner llamó las inteligencias múltiples es decir cada uno va a poner en juego aquellas formas o procesos cognitivos que le son más propios que le son más naturales por decirlo de alguna manera. Entonces lo que también ocurre es que empieza a haber una horizontalidad entre las formas, entre los lenguajes con los que se construyen hoy los contenidos lejos de la supremacía del texto escrito, que antes era casi privilegiado en el ámbito educativo, y aparecen otros lenguajes. Esto significa en realidad poner en discusión muchas cosas y también, en el ámbito específicamente universitario, repensar el lugar del lenguaje escrito y ver cómo es posible producir contenido académico en otros formatos. Ahí hay un desafío que recién ahora estamos empezando a transitar. Nosotros en nuestro llevamos desde el 2010 diseñando materiales didácticos hipermediales con formatos donde el texto no sea lo más importante, propiciando precisamente otros procesos cognitivos de lectura y ahora el desafío empieza a ser todavía es más difícil porque requiere diseñar un proceso de interacción de lectura y producción de contenidos que es más complejo, me refiero a la idea de transmedia. Pero hay todo un campo ahí por explorar qué tiene que ver con el desarrollo de producciones transmedia educativas (diferentes de los transmedia comunicacionales) y sobre todo con cuáles son las competencias que los translectores tienen que poner en juego para transitar esas experiencias.