

Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida

 Carina Lion, Anahí Mansur y Claudia Lombardo

Resumen

El artículo avanza en perspectivas para el análisis de la Educación a Distancia en los escenarios contemporáneos desde dimensiones interpretativas que recuperan el pensamiento y la obra de Edith Litwin vigentes para comprender los debates actuales. Desde su matriz histórica de origen a la actualidad, han cambiado los contextos culturales, tecnológicos, educacionales, cognitivos y comunicacionales. Comprender cómo estos cambios atraviesan los proyectos y las propuestas de educación a distancia, especialmente en la educación superior, resulta un desafío sustantivo porque ofrece una lente para avanzar en reconcebir la enseñanza, el aprendizaje y su relación con el conocimiento. Es una búsqueda en la que la creatividad y la necesidad de superar formatos que actualizan viejas prácticas bajo la idea de «innovaciones».

Con un fuerte acento en la concepción de hibridación, en la que convergen miradas didácticas, psicológicas, gnoseológicas pero también políticas, sociales y culturales; en la consideración de la educación a distancia como opción pedagógica; el artículo plantea algunas huellas y desafíos para seguir re-concibiendo la educación a distancia desde perspectivas críticas que den lugar a innovaciones genuinas y sustantivas.

Abstract

The article presents a further analysis on different perspectives of Distance Education in contemporary scenarios. It advances on interpretative dimensions enlightened by the thought and work of Edith Litwin, still relevant to understand current debates. From its origin to the present, cultural, technological, educational, cognitive and communicative contexts have changed. Understanding how these changes are present in projects and proposals of distance education, especially in higher education, is a substantial challenge that provides new lens to re-imagine teaching and learning and its relation with knowledge. We pursue the search of creativity and the need to overcome formats that update old practices under the idea of “innovations”. With a strong emphasis on the concept of hybridization in which not only educational, psychological and epistemological but also political, social and cultural glances converge, and considering distance education as a pedagogical option; this article poses some challenges

Palabras clave

*educación a distancia
opción pedagógica
hibridación
didáctica en tiempo real
innovación*

Key words

*distance education
pedagogical option
hybridization
on real time didactics
innovation*

to re-conceive distance education from critical perspectives that lead to genuine and substantive innovations.

1. Introducción

“Todavía no conocemos el modelo educativo de la sociedad del mañana. Ante la interactividad creciente de los conocimientos, de las identidades cada vez más amenazadas, ante la globalización en aumento, la tentación de confiar en las prodigiosas facilidades del sistema tecnológico es grande. Ahora bien, es más fácil equipar las escuelas del mundo entero que pensar en los modelos de educación para cada país. Internet, digo, es un sistema de información y documentación, no un sistema de educación. Renovar la filosofía de la educación es una tarea cultural, política, antropológica fundamental a la que es necesario constantemente aplicarse”
Dominique Wolton (2000) *Sobrevivir a Internet*. Gedisa.

El artículo presenta un abordaje conceptual en el que se entrecruzan y entraman viejas y nuevas perspectivas para el análisis de la educación a distancia y las huellas y los desafíos para re-concebir la. Principalmente, desde las huellas, perspectivas y constructos vigentes, sustantivos y desafiantes que nos ha legado la Dra. Edith Litwin en su obra, sus proyectos y su trayectoria. Nos es imposible escindir la historia de la Educación a Distancia en nuestro país del nombre de Edith. Sus ideas anticipatorias, se plasmaron en proyectos que hoy continúan desplegándose y enriqueciendo la modalidad como por ejemplo, el Programa UBA XXI. La simple pregunta: qué caracteriza la Educación a Distancia, la llevó a construir apenas finalizados los ochenta una matriz teórica y empírica para identificar su especificidad y diseñar proyectos originales y de alto vuelo que persisten por su valor educativo. La llevó, por otro lado, a ser una de las impulsoras de la Rueda (Red Universitaria de Educación a Distancia que nuclea todas las propuestas de educación a distancia de universidades nacionales del país). Discutir algunos de los principios vigentes y enraizados en esa década (el autoaprendizaje; la autosuficiencia de los materiales; la confusión entre el alumno libre y la estrategia pedagógica que sostiene la propuesta a distancia) fue una apuesta fuerte y visionaria. Tan visionaria como la de pensar, a comienzos de la recuperación democrática, que era necesario y relevante formar profesionales en el campo y desarrollar la cátedra de Educación a Distancia en nuestra Facultad que ha cumplido más de veinticinco años de existencia. Desde ese momento fundacional hasta hoy hemos investigado y atravesado múltiples experiencias que nos permiten visitar y re-concebir principios y características que ofrecemos en estas páginas como una nueva oportunidad de enriquecimiento de la discusión de la educación a distancia en los escenarios contemporáneos.

2. De los principios en debate a la educación a distancia re-concebida

La educación a distancia tiene un vasto recorrido. Su matriz histórica de origen supuso una representación de una educación de “segunda opción” vinculada en sus inicios con los cursos por correspondencia (Litwin, 2000). Algunos aún podemos recordar la promoción de propuestas acerca de cómo ser un detective, astrólogo o profesora de corte y confección que se publicaban en revistas de circulación masiva y que generaron, entre otras influencias, esta representación de la educación a distancia como de menor jerarquía. Desde sus primeros escritos Litwin (1990) sostuvo, no obstante, que estudiar en el marco de propuestas de educación a distancia no se podía homologar a la situación de un alumno libre en tanto se despliega una propuesta educativa que,

si bien mediada, cuenta con un andamiaje pedagógico. Es la intencionalidad de esta propuesta que es política además de pedagógica la que lleva en este artículo a la necesidad de reconcebir la educación a distancia.

La creación de universidades en la década de 1950 (*Open University*, Universidad Abierta de Venezuela, UNED en España, entre otras) y que dieron la posibilidad de estudio a poblaciones que por razones laborales o de lejanía con los centros académicos puso en foco el tema de la educación a distancia desde otra perspectiva: la política; la democratización en el acceso a estudios superiores de poblaciones postergadas. En nuestro país, encontramos como antecedente pionero en la década del 70 que la Universidad de Luján se proponía formar técnicos en Tecnología Educativa y Licenciados en Educación permanente con orientación en Educación a Distancia en el marco de una concepción diferente de la de los países industrializados; jerarquizando no solo la democratización sino también una perspectiva crítica del *currículum* y de la pedagogía (Watson, 2007). Desde entonces se han expandido y difundido numerosos programas y propuestas de educación a distancia en las universidades nacionales del país, en universidades privadas y en universidades del exterior, dando cuenta de la potencia de esta opción pedagógica.

En este artículo iremos, por tanto, tensionando las concepciones políticas, culturales, institucionales y pedagógicas para dar cuenta de estos avatares que han llevado a construcciones teóricas y prácticas plasmadas en proyectos rupturistas e innovadores que nos invitan a re-concebir la educación a distancia.

En el año 2000, Edith Litwin la definía “como una modalidad que mediatiza las relaciones entre docentes y alumnos, que reemplaza la propuesta de asistencia regular a clase por una propuesta en la que los docentes enseñan y los alumnos aprenden mediante situaciones no convencionales en espacios y tiempos que no comparten” (Litwin, 2000:15). Desde sus inicios, Litwin, interpeló algunos principios que se habían instalado como definiciones y características “inherentes” a la modalidad: el autoaprendizaje (la creencia del estudiante aprendiendo solo), la mediatización en la relación docente-alumno que derivaba, entre otras cosas, en una concepción de autosuficiencia de los materiales y el autodidactismo (la creencia acerca de la ausencia de una propuesta pedagógica con intencionalidad didáctica).

En el presente, los desarrollos tecnológicos han favorecido propuestas en tiempo real. La vertiginosidad en el desarrollo de herramientas diversas, la ubicuidad dada especialmente por la telefonía móvil, el despliegue de sistemas sencillos de videoconferencias en línea, y de propuestas que conciben la enseñanza en tiempo real, da cuenta de una actualización permanente en un campo de conocimientos han llevado a que revisemos esta idea de tiempos no compartidos y a que profundicemos las fortalezas en los diseños didácticos creativos más que en las herramientas y en los entornos.

La actualización permanente de los entornos, el acceso fácil a la información que circula en las redes (Serres, 2013), entre otros aspectos, fuerza la necesidad de no poner el acento en la herramienta; ni en los “artefactos” y tampoco en los campus virtuales. Reconocemos propuestas que se adaptan a lo que los entornos ofrecen, crean las clases en función de la disponibilidad de ciertas herramientas y recursos, y generan, por tanto, una didáctica modelizada por el entorno. Cuando se indaga a los docentes recuperan estas propuestas como “clases invertidas” concebidas como la posibilidad de ofrecer anticipadamente al estudiante el material por el campus. En nuestra opinión, estas son “reinterpretaciones vigentes de los principios en debate”; que *aggiornan* las viejas concepciones de “autoaprendizaje” y de “autosuficiencia de los materiales y que los mantienen en el marco de nuevos formatos pero de viajes prácticas. La lectura anticipada de los materiales; otorga una excesiva confianza en el material y en que la lectura alcanza

para aprender y desdibuja los límites de toda una propuesta didáctica intencionada, compleja, diseñada para problematizar desde la enseñanza. Es así que estos principios retornan con persistencia persistencia cada vez que se despliegan nuevas producciones y entornos tecnológicos. Creemos que el estudiante aprende con una propuesta pedagógica diseñada especialmente, vinculada con los contenidos, con herramientas, con colegas en comunidades de aprendizaje que interactúan, dialogan, comparten experiencias y conocimientos y potencian la construcción del conocimiento desde la idea de inteligencia colectiva (Levy, 2004). Tal como iremos desplegando en el artículo, reconcebir la educación a distancia implica volver a tomar definiciones políticas, educativas y didácticas; comprender qué implica aprender en los escenarios culturales contemporáneos y sus implicancias para los proyectos de educación a distancia.

Por otro lado, desde el marco normativo, la modalidad pasó a llamarse opción pedagógica.

La Ley de Educación 26.206 del año 2006, en su Título VIII de Educación a Distancia, artículo 104, menciona que “La Educación a Distancia es una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal”. En su artículo 105, señala que “A los efectos de esta ley, la educación a distancia se define como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa”. Finalmente, en el artículo 106 se explica que “Quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente”.

¿En qué cambia la idea de modalidad a la de opción pedagógica? En el marco de la Ley en su artículo 17 explica que la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior–, y ocho modalidades [...] “la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria”.

Entendemos que se trata de hacer hincapié menos en el eje de la mediatización y más en la propuesta de enseñanza y atender a la diversidad de condiciones y contextos.

En esta amalgama de opciones pedagógicas reconocemos que lo que hoy marca una diferencia relevante es el potencial del tiempo “real”, la ubicuidad, la convergencia y la combinatoria de herramientas pero también de estrategias didácticas y comunicacionales.

En la actualidad, hay cada vez más oferta híbrida en formatos *b-learning* y cursos abiertos, MOOC cuyas propuestas y publicaciones sobre el tema han ido en aumento. En estas publicaciones y propuestas encontramos algunas posturas que entienden que estos cursos abiertos y masivos resultan una innovación educativa. En el apartado siguiente analizamos las implicancias de la hibridación en los escenarios contemporáneos, especialmente en la educación superior. No obstante, avanzamos con un ejemplo: los MOOC.

MOOC es la sigla con la que se identificó a las propuestas abiertas y masivas con mucha repercusión en los últimos cinco años. La masividad, la apertura del contenido y la

invitación a participar de una estructura en red distribuida con gran posibilidad de autonomía, ofrece a los participantes un escenario de debate y reflexión a escala mundial. Los cursos abiertos online, creados en entornos personales flexibles e interconectados, surgen a partir de analizar los cambios que están presentes en la sociedad actual y entender cómo influyen los desarrollos tecnológicos en el acceso a la información y las nuevas posibilidades de comunicación. Generalmente, se presentan con un fuerte sello de autor y un alto compromiso a favor de expandir y enriquecer la experiencia de aprendizaje impulsando la autonomía, el compromiso y la evaluación entre pares. Pero también representa una posibilidad concreta de «captación de mercados emergentes» en países de periferia económica.

La re-concepción, por lo contrario, implica el reconocimiento de la potencia de los entornos y herramientas para diseñar propuestas educativas que apunten a la diversidad cognitiva, a la multimodalidad, a la dimensión expresiva del conocimiento, a la consolidación de redes y comunidades de práctica, a un multiandamiaje en el que los tutores guíen las propuestas, en conjunto con la comunidad de pares, expertos en un contexto de construcciones colectivas que dotan de sentido político, cultural, comunicacional y pedagógico la propuesta educativa. Implica, por otra parte, en comprender la potencia de la inteligencia colectiva como una hibridación de mentes, a través de la cual se desdibujan las barreras de lo público y privado, donde lo que se produce es colectivo, las formas de construcción del conocimiento, creativas y originales y no solamente la suma de los aportes individuales (Lion, 2006).

Propuestas que se entienden en la actualidad desde la hibridación, tal como sostenemos a continuación.

3. De la educación a distancia a la educación híbrida

3.1. La expansión de los límites. Ensayando redefiniciones: la hibridación

Tal como señalamos, se hace difícil pensar hoy en instituciones de educación superior que desarrollen sus actividades sin el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación ya que gran parte de la docencia, investigación y transferencia que estas realizan se sustenta gracias al desarrollo de las mismas tecnologías.

A modo de hipótesis fuerte proponemos que un modelo posible en este contexto es el de pensar la enseñanza en escenarios híbridos que la impregnan en tanto proceso cultural. Siguiendo esta argumentación planteamos re-concebir la educación a distancia redefiniéndola en términos de educación híbrida. Tal como sostiene García Cancilini (2000: 2-3) explicando la hibridación y revisando lo desarrollado en el libro *Culturas Híbridas* publicado en los noventa, se trata de procesos socioculturales en las que las estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separadas, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas.

La EaD, en su historia, siempre combinó momentos presenciales con distancia de diferentes formas. Para repensar el escenario en donde nuestras prácticas educativas tienen lugar hoy compartimos la definición de modelo cultural definido como procesual, impredecible, plural, textual, heterogéneo, inabarcable, contradictorio, dramático, dinámico, perecedero, heterodoxo, expresivo y con una estructura efímera y gaseosa, del Antropólogo, Mayans Planells (Mayans: 33-37). Desde este enfoque se modifican objetos y prácticas buscando una mirada disruptiva con las diferentes formas vigentes de conceptualizarla y concebirla (semipresencial, virtual, bimodal, *e-learning*, *blend-learning*).

Creemos que para concebir estos nuevos escenarios es necesaria la participación comprometida de los docentes, pero además, se requiere de un fuerte compromiso institucional que apoye y resguarde las iniciativas. En este sentido, creemos que en el caso de las instituciones de educación superior necesitan transformarse y la gran mayoría así lo está haciendo, avanzando hacia la generalización del uso genuino (Maggio, 2012) de los desarrollos tecnológicos, aunque en nuestras aulas esa presencia sea aún incipiente.

La presencia de escenarios flexibles y abiertos (características privilegiadas de la educación a distancia) para el desarrollo de los procesos de formación, se encuentra limitada a la hora de diseñar prácticas concretas, ya que las mismas se enmarcan aún en escenarios institucionales que, justamente, raramente sean flexibles y por definición no son abiertos.

La convergencia tecnológica define un contexto en el que se destaca el borramiento de límites que configura la hibridación. Las formas y prácticas culturales que antes eran independientes tanto en la producción como en la recepción hoy confluyen en un mismo punto. Sin duda, esto se produce como resultado de los cambios operados en el terreno de la tecnología. El contexto actual no estaría caracterizado entonces por el desplazamiento sino por la convergencia (Buckingham. D- 2008: 110-11)

La posibilidad de acceder a diferentes formas de comunicación transforma la computadora (extendiendo la significación a los teléfonos inteligentes y otros dispositivos digitales) en un espacio de convergencia de lo lúdico (el entretenimiento), lo social (lo comunicacional) y lo informativo. Las formas de organización de la producción cultural contemporánea muestran una tendencia al entramado de los viejos y nuevos medios con sus respectivas lógicas de funcionamiento.

Para Roger Chartier (2000), un estudioso de las prácticas de la lectura a través del tiempo, estas tecnologías permiten concretar uno de los sueños de la Ilustración porque quizá, con la técnica electrónica, exista la posibilidad de hacer realidad aquello que anhelaba Kant, es decir, que cada uno puede como escritor, pero también como lector, participar de un diálogo extendido en la dimensión de un espacio público universal, en la crítica de las instituciones y en la propuesta de transformaciones.

Esta misma idea de espacio público universal es la que abre un escenario inimaginado tiempo atrás desde la perspectiva de los usuarios, ahora también devenidos en autores, participantes necesarios o voluntarios de las producciones desafiando y compitiendo entre sí. Este borramiento de límites, como vemos, está constituyéndose en una característica de la época y atraviesa, tornándose fundante, nuestras prácticas culturales.

Es lógico reconocer entonces las dificultades para delimitar algunos espacios públicos de los privados. El ejemplo más sobresaliente de esto último son los *talk shows*, pero también los videos caseros subidos a YouTube, las herramientas comunicacionales. Los tuits que hacen públicas experiencias y sentimientos en forma instantánea e inmediata, que hasta hace poco solo eran posibles de ser pensados privadamente. Como micro-narrativas instalan una red de significados que atraviesan las fronteras de un entorno o de un aula e instalan nuevas prácticas de diálogo en estas fronteras borradas entre lo público y lo privado.

¿Es la hibridación también una consecuencia de estos borramientos, siendo una práctica cultural? Tendemos a pensar que en tanto definición cultural se torna constitutiva de nuestras prácticas (las de enseñanza entre ellas).

Lo señalado hasta acá son características claves para cuestionar, no solo las propuestas clásicas de Educación a Distancia, sino también la estructura formal de las instituciones.

Explicitemos antes una prevención importante: concebimos esta característica dominante de “borramiento de los límites” no como mera confusión sino como ampliación o extensión de las posibilidades.

Es posible plantear entonces la hibridación como categoría que permita repensar la educación a distancia, impactada por las tecnologías de la comunicación y la información. Proponemos para ello recuperar algunas de las ideas de N. García Canclini (*op. cit.*) que la define como un proceso cultural complejo.

Detengámonos en esta mirada para extrapolarla en el mejor de sus sentidos rescatando “los mensajes migratorios” (ideas de un soporte que se tornan punto de partida para otros) de los «diferentes escenarios educativos», los impactos de las tecnologías de la comunicación y la información y la emergencia de que lo podemos denominar, nuevos “mestizajes”.

Esta construcción lingüística contribuye a identificar y explicar múltiples alianzas fecundas. Sostiene G. Canclini (*op. cit.*: 12) “¿Cómo fusiona la hibridación estructuras o prácticas sociales discretas para generar nuevas estructuras y nuevas prácticas? [...] A menudo la hibridación surge de la creatividad individual y colectiva. No solo en las artes, sino en la vida cotidiana y en los desarrollos tecnológicos”.

La desterritorialización ya estaba presente en las preocupaciones iniciales de la modalidad impactada por los desarrollos tecnológicos. Pensamos en la hibridación porque con ella se maridan, son posibles o se crean múltiples combinaciones de las estrategias de enseñanza, las que en condiciones positivas potencian las propuestas y generan entradas diversas a la enseñanza, se lleve a cabo donde se lleve a cabo.

Al respecto Edith Litwin tecnológicas afirmaba:

En las prácticas originarias que incluyeron a las tecnologías: en las aulas los docentes entendieron que su utilización les brindaba una ayuda frente a los difíciles temas de la comprensión y de la enseñanza. La ayuda se plasmaba también en el hecho de que las tecnologías resolvían el problema de sostener el interés de los estudiantes. [...] En estas propuestas no se reconocían diferencias por ámbitos de aplicación. Podrían ser útiles tanto para alumnos de determinada condición y característica como para otros con necesidades o recursos diferentes. Las ayudas remitían a un currículum indiferenciado y descontextualizado. La tecnología, en esos casos, parecía cobrar vida cual talismán para asegurar el éxito del aprendizaje de los estudiantes. Estos escenarios se suelen identificar con cada nueva creación tecnológica en tanto se repiten las creencias en torno a los efectos de sus usos. (Litwin, 2008: 142-143)

Es importante, entonces, reconocer a la hibridación como un rasgo de la época potente y dinamizador, pero no una solución mágica, estamos lejos de concebirla como “talisman”, en los términos que plantea la cita de Edith Litwin (*op. cit.*).

Ahora, retomando nuestro planteo inicial ¿Qué pasa con estos borramientos de límites, en las instituciones de educación superior y en sus prácticas culturales? García Canclini (*op. cit.*) referiría a este fenómeno como de «liberación de las fronteras», y en términos de J. Bruner (1997) de “expansión de límites” (como deber de la educación).

3.2. Los desafíos y oportunidades de la hibridación

Retomando la conceptualización clásica de Manuel Castells, (1997)¹ comenzamos por intentar en el contexto descripto ubicar a las prácticas en la educación superior,

1. Castells, M. (1997) La era de la información. Tomo I. Cap. 1, 5, 6. Madrid: Alianza Editorial.

identificar sus componentes y sentidos para analizarlos a la luz de nuevas preguntas o categorías conceptuales.

¿Quién es nuestro estudiante hoy?, se pregunta M. Serres (*op. cit.*) ¿El que viene a un edificio en particular o el que estudia en el «espacio virtual» de las instituciones de educación superior? ¿Cuáles son los espacios que las instituciones educativas reconocen y/o validan? ¿Si necesitamos trasladarnos con nuestros alumnos adultos y nos encontramos en el Museo, u otra institución? En este último ejemplo vemos que la necesidad de “flexibilización” de las universidades o institutos superiores no “nace” con la inclusión de las tecnologías en la cultura.

Esto nos remite según Castells (*op. cit.*) a la reconceptualización de las categorías “espacio e identidad”. ¿Quién es nuestro profesor, puesto en las mismas condiciones? ¿Cómo se reconstruye su nueva identidad? ¿Cómo se resignifica su condición de trabajador? ¿Dónde firma el profesor cuando está en su casa, o accede desde un bar y utilizando un programa libre y disponible en la web, hace una videoconferencia o desarrolla una discusión por chat con los estudiantes? Problemática relacionada con la “identidad.”

¿Cuál es la territorialidad/espacio de la clase? ¿Dónde está “la clase”? ¿Cuál es el aula? ¿Podemos definir hoy un “territorio clase”? ¿O hay que redefinir el espacio-aula?

¿Qué definiría la regularidad? ¿Cómo la pensamos cuando el docente genera un material multimedia y define (libertad de cátedra) que para ese saber disciplinar ese es el mejor modo de comprenderlo y entonces propone a los estudiantes que vayan a trabajar (cognitivamente) con el material durante un tiempo, en la sala de informática, en sus casas, o en lo de un amigo, o en un Cyber? ¿Y cuando la asistencia refiere a participar en una conversación por chat en un entorno social –como por ejemplo Facebook o Twitter–?

El tiempo y el espacio fortalecen la re-concepción actual de la educación a distancia; lo que “antes era una ventaja competitiva [para las universidades] –la concentración física de los recursos intelectuales en un campus residencial– ha dejado de ser un elemento diferenciador esencial” (Bates, 2001). Los modelos más nuevos de la era de la información, que se distribuyen y en última instancia son de base reticular, eliminan muchas de las ventajas de la integración vertical, facilitando a muy diversos tipos de competidores la entrada rápida en el mercado.

¿Qué es un horario de clase en este contexto? ¿Cómo se calcula la carga horaria de una carrera? Todas estas preguntas refieren a una resignificación de las formas de conceptualizar el «tiempo». ¿Y si en lugar de ser un eje o unidad es toda una asignatura la que pedagógicamente se piensa diferente? ¿Cómo impacta esto en la estructura curricular? ¿Cómo se evidencia en este contexto los avances en los conocimientos, siendo una de las misiones de la universidad la producción de los mismos? Problemática relacionada con la “identidad”, en este caso institucional.

Existe el supuesto de que la educación a distancia puede resolver uno de los problemas importantes del sistema presencial como es la masividad. Si un docente tiene una dedicación exclusiva a su institución y su salario le permite vivir dignamente y además posee la infraestructura (en términos de biblioteca, hardware y software) en su institución para responder consultas, realizar seguimiento de trabajos, proponer situación problemáticas, análisis de casos reales y coordinar debates, todo esto independientemente de donde se encuentren físicamente sus alumnos, posiblemente pueda estar dándole el mejor de los usos a las tecnologías en términos de significatividad didáctica; esto es, un uso relevante para la enseñanza, para el planteo de interrogantes, para el asesoramiento bibliográfico, para el seguimiento académico necesario para que

se generen y favorezcan comprensiones genuinas en cada campo de conocimiento y les posibilite a los alumnos la constante vinculación con la institución (criterio de pertenencia) que redundará en beneficio de su permanencia al interior de la misma. Los temas del sentido de pertenencia y la alta deserción son dos de las problemáticas históricas de la educación a distancia que no debemos tampoco soslayar en nuestros días, pues siguen vigentes como tales.

Es posible, entonces, afirmar que debemos pensar una institución flexible en cuanto a planes de estudio y sistemas de acreditación de saberes, estructuras por áreas/campos de conocimientos y oferta de titulaciones. Flexible para reconfigurar sus prácticas desafiadas por un modelo cultural definido (anteriormente) como procesual, impredecible, plural, textual, heterogéneo, inabarcable, contradictorio, dramático, dinámico, perecedero, heterodoxo, expresivo y con una estructura efímera y gaseosa.

Esta definición del modelo cultural desafía las particularidades de una institución de educación superior que no es dinámica, que le cuesta flexibilizarse y que mira con recelo la hibridación. Un modelo de institución educativa que tribute a la democratización de las prácticas, de las formas y de los fines. Volvamos entonces a la mirada siempre actual de lo que decía nuestra maestra hace ya 14 años.

Necesitamos que las tecnologías no dividan abismalmente a nuestra sociedad, en la que hoy subsisten pizarrones despintados, el reemplazo de libros por hojas fotocopiadas y alumnos que escuchan la clase en los pasillos porque no entran en las aulas. Necesitamos por tanto, que en el futuro la educación a distancia se piense como parte de las políticas instauradas para paliar las desigualdades y no como instrumento para ahondarlas. Ese es su desafío. (Litwin, *op. cit.*: 28)

4. Huellas para reconcebir la educación a distancia en la contemporaneidad

4.1. El contexto contemporáneo: cambiante, fluido y veloz

Volvemos al contexto, a quiénes son nuestros estudiantes, y a los cambios a los que asistimos; cambios que marcan esta necesidad de situarnos en nuevas comprensiones que atraviesan los proyectos de educación a distancia. Tal como hemos fundamentado, las TIC penetraron en todos los contextos casi sin que lo fuéramos advirtiendo y el cambio que han ido produciendo es de tal magnitud que aún nos faltan palabras para analizarlo y conceptualizarlo adecuadamente. Nombrar el cambio requiere desarrollar nuevos vocabularios, nuevos marcos conceptuales que ayuden a comprender las zonas de incertidumbre que van en aumento así como la conciencia del conocimiento que no sabemos.

El “mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer” sostiene Michel Serrés (*op. cit.*). Viven una vida muy diferente a la que vivieron las generaciones que las precedieron, ya no habitan el mismo espacio, no tienen el mismo “mundo mundial”, no tienen el mismo “mundo humano”, no perciben de la misma manera, no se comunican de igual forma, no reconocen las instituciones, no tienen el mismo cuerpo ni la misma conducta, viven en lo virtual, no tienen la misma cabeza que sus antecesores.

Por el teléfono celular, acceden a cualquier persona; por GPS, a cualquier lugar: por la Red, a cualquier saber: ocupan un espacio topológico de vecindades, mientras que nosotros vivíamos en un espacio métrico, referido por distancias. Ya no habitan el mismo espacio.

Sin que nos diéramos cuenta, nació un nuevo humano, durante un intervalo breve, el que nos separa de los años setenta. (Serres, *op. cit.*: 21)

Refiere a una generación hiperconectada que conoce de manera distinta, que se comunica de diferente forma, que percibe el mundo de otra manera. Entendemos que esa generación es la que está en nuestras aulas virtuales y presenciales y son los destinatarios de nuestras propuestas.

En las redes, en las que participan activamente, no solo circula información sino que también circula experiencia y poder. En Internet todo parece disolverse en un nuevo estado de cosas que abarca la política, la participación ciudadana, los medios de comunicación, el consumo, la industria cultural, las formas de ocio, las relaciones interpersonales, la producción y circulación del conocimiento. Las comunicaciones electrónicas y las redes digitales están modificando nuestra forma de trabajar, de producir conocimiento así como nuestra comunicación interpersonal. Ha cambiado el concepto de tiempo libre y también el concepto de que “trabajo” es un lugar específico a dónde ir.

La aceleración de los procesos de convergencia cultural y mediática en el que “chocan los viejos y los nuevos medios, donde los medios populares se entrecruzan con los corporativos, donde el poder del productor y consumidor mediáticos, interactúan de manera impredecible” (Jenkins, 2008: 14) generan nuevas formas de interacción y un flujo de contenidos a través de múltiples plataformas mediáticas que suponen cambios tecnológicos, industriales, culturales, sociales que altera la lógica con la que operan las industrias mediáticas y con la que se procesan la información y el entretenimiento.

La convergencia cultural, explica Jenkins, se produce en nuestros cerebros, representa cambios en los modos de pensar la relación con los medios, y con la cultura popular y por lo tanto en nuestra forma de aprender, trabajar, participar, conocer, y conectarnos con otras personas. Esta convergencia cultural se constituye a partir de la convergencia mediática que implica la convergencia de los medios, de los contenidos y de las narraciones transmediáticas; la cultura participativa que incluye cambios en la manera de concebir nuestra relación con los medios, donde hay una profunda implicación de quienes los usan y en la que la producción mediática integra su propia experiencia; y la inteligencia colectiva que reconoce que en el momento actual nadie puede saberlo todo, cada quien sabe algo, y se pueden juntar las piezas que cada uno conoce y se comparten las habilidades (Jenkins, *op. cit.*).

Tal como mencionamos respecto de la hibridación, los aprendizajes no se circunscriben a unos espacios concretos como las aulas, ni a unos contenidos estandarizados en los diseños curriculares, ni siquiera es solo una cuestión entre profesores y alumnos. La movilidad que ofrecen hoy los dispositivos de mano y el modo en que se utilizan, influyen en el aprendizaje y en la forma en que el alumno interactúa con el contenido. Estos dispositivos potencian el desarrollo de redes sociales, se imponen prácticas que apoyan las actividades de aprendizaje cada vez más basadas en procesos colaborativos, las personas se conectan con otras personas a través de dispositivos e interactúan todo el tiempo. El conocimiento personal se compone de una red, que a su vez alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red y proveen nuevos aprendizajes para los individuos. “Pensar en red” (Lion, 2012) implica un cambio de pensamiento sobre el conocimiento, sobre la lectura, sobre el aprendizaje. Un cambio de pensamiento sobre cómo nos pensamos a nosotros mismos. Lo relevante hoy es ser capaces de dar respuesta al por qué y qué estudiamos, al cómo lo hacemos, al dónde y de quién aprendemos.

Este contexto que describimos y los cambios veloces y continuos que se han delineado interpelan a las propuestas de formación y a las opciones de aprendizaje e invitan

a reconcebir la educación a distancia para abrir nuevas posibilidades frente a estos cambios e interpelaciones que se plantean a la educación formal, como una opción pedagógica que puede implementar proyectos educativos diversos, ofreciendo el acompañamiento de los docentes que piensan y elaboran mediaciones que facilitan y ayudan a los estudiantes, en el lugar en el que se encuentran, en la construcción de pensamientos críticos y flexibles, de conocimientos complejos y significativos que les ayuden en la comprensión del mundo en el que viven.

4.2. Las huellas significativas que señalan recorridos

Entendemos que para reconcebir la educación a distancia y expandir sus posibilidades, resulta sustancial recuperar huellas significativas como las que encontramos en el pensamiento de Edith Litwin, en sus aportes teóricos, en la implementación de esos aportes en proyectos y propuestas concretas, como por ejemplo el Programa UBA XXI. Proyectos que siguen vivos y perduran en el tiempo y nos señalan recorridos posibles que nos desafían a ir más allá de meras cuestiones técnicas e instrumentales y a desarrollar propuestas originales fundadas en posiciones pedagógicas sólidas y actualizadas.

Recuperamos algunas de esas huellas que nos permiten repensar proyectos de educación a distancia.

Iniciamos el recorrido poniendo énfasis en la preocupación por manifestar que, bajo ninguna circunstancia, esta “opción pedagógica” debe verse como la respuesta a la falta de espacios o cargos docentes sino que por el contrario constituye una respuesta solidaria y potente frente a la diversidad de situaciones y preferencias por no asistir regularmente a clase y, debe verse como una opción innovadora que da respuesta a estilos y posibilidades diferentes (Litwin, 1994).

Esto pondera de manera diferente los recursos económicos y académicos con los que se necesita contar para elaborar buenas propuestas de educación a distancia, con materiales y recursos actualizados que deben ser permanentemente evaluados y rediseñados para adaptarlos a las nuevas demandas y necesidades de los estudiantes y que requieren un trabajo interdisciplinario. Lo que implica decir que la educación a distancia no es menos costosa que la presencial sino que implica una distribución diferente de los recursos para la elaboración de buenas propuestas.

Una huella significativa para repensar la educación a distancia es la importancia de entender el contexto particular y específico en el que se desarrollan las prácticas de la enseñanza lo que resulta fundamental porque ese contexto condiciona y enmarca las prácticas y se constituye en el ámbito en el que cobran verdadero sentido. (Litwin, 1997) La comprensión de ese contexto y la posibilidad de atenderlo, revisarlo e incorporarlo críticamente en la enseñanza potencia y enriquece los aprendizajes y genera procesos comprensivos complejos no solo de los contenidos disciplinares sino también de las cuestiones éticas, del ejercicio de la ciudadanía, del ejercicio profesional, de los hechos culturales, sociales y políticos. Las propuestas educativas que no capturan los acontecimientos del contexto, de los entornos tecnológicos en los que los alumnos están inmersos y no recuperan las capacidades que van desarrollando resultarán poco pertinentes y perderán su sentido formativo.

Otro aporte que resulta valioso recuperar refiere a la necesidad de ubicar a la enseñanza como eje central de la educación a distancia. Esto implica asumir la responsabilidad de educar. Esta opción pedagógica caracterizada porque los alumnos no asisten a clases, conlleva una responsabilidad mayor de generar buenas propuestas de enseñanza, buenas mediaciones enriquecidas con la inclusión de todos y cada uno de los recursos disponibles en la que debemos generar modos particulares de enriquecer el vínculo

entre quien enseña y quien aprende fomentando el trabajo autónomo y los procesos de aprendizaje particulares de los alumnos pero sin delegar la responsabilidad en la capacidad que los alumnos puedan desplegar en soledad frente a los materiales y recursos.

La responsabilidad de la educación recae en el docente, lo que nos lleva a entender que cada una de las decisiones tomadas como la formulación del programa, la elaboración y selección de materiales y recursos, el diseño de las actividades, la propuesta de evaluación, las acciones tutoriales y de acompañamientos a los alumnos, constituyen los distintos componentes de una propuesta de enseñanza integral en el que cada intervención debe ser entendida y valorada como tal. El desafío es trabajar en propuestas más complejas y ricas que promuevan aprendizajes profundos y enriquecedores y que den respuesta a lo que el contexto plantea.

Lo que nos lleva a otra referencia significativa y fuertemente vinculada con la centralidad de la enseñanza y que es la preocupación por la comprensión y por la creación de propuestas de enseñanza que promuevan procesos comprensivos complejos, que incluyan estrategias y técnicas novedosas, que generen cambios en los programas de educación atentos a los cambios científicos y tecnológicos y que reconozcan en las herramientas tecnológicas instrumentos que pueden potenciarlos. Pero la mera inclusión no garantiza por sí misma la resolución de los problemas, sino que es preciso tener en cuenta que el mal uso de esos recursos pueden generar aprendizajes empobrecidos y construcciones superficiales. La educación a distancia deber generar buenas propuestas que privilegien la producción de buenos materiales para el estudio, la fluidez en la comunicación con los docentes para favorecer los procesos comprensivos y el intercambio entre pares a fin de alentar la prosecución de los estudios.

En referencia a esto Edith señalaba que “en todos los casos el desafío consiste en generar materiales en los que las propuestas de enseñanza rompan ritualidades y generen desafíos cognitivos a los estudiantes” (Litwin, 2000: 23). Los modos de conocer se transforman a medida que vamos enseñando y para realizar esta tarea es necesario reconocer las transformaciones que sufren los campos disciplinares así como las que atraviesan los alumnos y las que se producen en los docentes mismos.

El lugar del docente en la educación a distancia recupera la centralidad en la definición de la propuesta como un recorte particular de carácter provisional que debe estar atento a las tendencias epistemológicas y culturales y que debe a su vez repensarse en forma permanente ante el trabajo interdisciplinario que plantean las producciones de materiales en la modalidad que no modifica ni altera la concepción de libertad de cátedra.

Nos interesa señalar que la libertad del docente para la selección de enfoques, contenido y bibliografía no puede verse cercenada por la existencia del trabajo cooperativo y de la producción grupal... la educación a distancia enriquece el tratamiento de los contenidos cuando se analizan las posibilidades de incorporar formas perceptivas, audiovisuales, o se profundizan los problemas de la comprensión de los nuevos contenidos. (Litwin, 1994: 34)

Y en consonancia con lo dicho podemos recuperar otra referencia de valor que es el estar atentos y dispuestos a la incorporación de todos los recursos que las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen. Dicha inclusión genera oportunidades de enseñanza más ricas en las que se expanden aceleradamente las posibilidades de interacción e intercambio. A medida que se comprenden más a fondo las posibilidades y ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías, se van transformando las formas de la tarea educativa y también de los aprendizajes. Pero la inclusión de las tecnologías y de las innovaciones que estas pueden potenciar no debe hacerse por la innovación misma

sino que deben proponerse desde el profundo sentido pedagógico de las prácticas de enseñanza tienen para generar propuestas de enseñanza trascendentes.

Reinventar la enseñanza y el aprendizaje no significa borrar todo y empezar de cero, significa ser capaces de comprender el contexto y volver a aprender, reconociendo que hay cosas que podemos hacer mucho mejor de lo que lo veníamos haciendo hasta ahora, y eso implica un proceso creativo complejo. El desarrollo de propuestas de enseñanza enriquecidas con la inclusión de las tecnologías como herramientas de construcción del conocimiento reconoce que jóvenes y adultos están inmersos en un mundo en el que las tecnologías se incorporan en todos los procesos de producción y distribución del conocimiento y que reconoce también que estos soportes tecnológicos permiten diseñar actividades cognitivas que superan ampliamente lo que podría hacerse sin ellas. Por lo tanto su incorporación significa, aprender a variar, a generar múltiples alternativas de acción así como el reconocimiento de que su uso también va modificando la manera de percibir algunos problemas y, fundamentalmente, la forma de plantearlos (Litwin, 2000).

En esta línea de pensamiento Edith Litwin escribía:

Seguramente los desafíos por el cambio o el mejoramiento no empiezan ni acaban con las nuevas tecnologías, pero hoy evidentemente estas aparecen imbricadas en las prácticas de enseñanza y en las búsquedas genuinas de la innovación que constituyen el compromiso ineludible de las y los docentes por la educación. (Litwin, 2007)

Entendemos que es necesario contemplar los usos superficiales en la incorporación de las TIC porque muchas veces las tecnologías pueden modernizar la escenografía de la propuesta pero no necesariamente se incorporan transformando la estructura, los métodos o las prácticas de enseñanza, muchas veces es escaso el aprovechamiento de las oportunidades que ofrecen. Deberíamos incluirlas desde su sentido más profundo, por lo que permiten crear y por lo que permiten potenciar en el currículo, en las estrategias y propuestas de enseñanza de los docentes y en los intercambios con los estudiantes. Litwin sostiene que:

Hacer atractiva la enseñanza no es un tema de herramienta aun cuando las herramientas puedan posibilitar un tratamiento atractivo. Los contenidos deberán ser desafiantes, vinculados con la vida e intereses de los jóvenes, tratados en situaciones lúdicas en los casos que sean posibles y respetuosos de los tiempos que necesita el aprender. Las clásicas y las nuevas tecnologías posibilitan estos tratamientos y más de una vez los potencian pero ellas no definen los contenidos curriculares ni eliminan el esfuerzo por aprender. La prueba de la potencia de la tecnología consiste en distinguir cuándo el alumno encuentra un interrogante más sutil o más sofisticado que implica para el docente detenerse, consultar, analizar la respuesta posible. Solo en esos casos estaríamos encontrando una tecnología que posibilita el desarrollo de la mente. (Litwin, 2006: 41)

Tal como sostuvimos, asistimos a la conformación de procesos de hibridación entre modalidades que articulan elementos presenciales y virtuales para generar nuevas prácticas en las propuestas de enseñanza a la vez que a procesos de hibridación desde aspectos institucionales con propuestas académicas interesadas en la investigación y en la construcción de redes solidarias de articulación y de trabajo colaborativo. Estos procesos de hibridación alientan otros modos de construcción del conocimiento, modos de concebir la producción desde perspectivas valiosas que potencian los procesos de inteligencia colectiva, que recuperan las trayectorias de equipos docentes y de investigación de las universidades, la flexibilidad y recepción de la educación a distancia para absorber los avances tecnológicos y reconcebirse de manera constante. Reconociendo

además en cada construcción nexos, relaciones y entrecruzamientos entre los estudios a distancia y las formas presenciales, lo que ayuda a preservar la autonomía y el cogobierno como reaseguro de su carácter pluralista y participativo (Litwin, 1994).

Por ese motivo resulta además fundamental incluir proyectos de investigación que den cuenta de las posibilidades, los resultados obtenidos, las controversias y limitaciones que debe encarar, con el fin de continuar construyendo esta opción pedagógica sobre sólidas bases teóricas que colaboren con la superación permanente de las propuestas.

Complementariamente sostiene Litwin que:

... el desarrollo tecnológico, al generar un fuerte impacto sobre el trabajo, plantea la necesidad de crear un sistema educativo con un currículum flexible que se adapte a las demandas de nuevas capacidades, pero que reconozcan al mismo tiempo la situación paradójica en la que se inscriben los estudios, dado que el conocimiento necesario para el alumno al egresar e incorporarse a la producción tecnológica probablemente aún no se creó en el momento de la formación. La vinculación con el sector productivo favorece estas comprensiones y la investigación, unida a la docencia, contribuye a una formación de las disciplinas desde una perspectiva innovadora. La creación de nuevas carreras, la revisión permanente de todos los planes de estudio y sus internas de acreditación deberían formar parte de las preocupaciones cotidianas de cada universidad. La modernización que entrañan estas propuestas no encubre una universidad al servicio de la producción, sino a una universidad inserta en los problemas de la sociedad y el desarrollo de la cultura. (Litwin, 1994)

Esta mirada hacia atrás revisitando el camino recorrido, por algunas ideas y aportes puestos en prácticas por Edith Litwin ponen en evidencia las bases sólidas sobre las que detenerse a repensar la educación a distancia y que hoy colaboran a modo de lineamientos generales para reconcebir y definir nuevos proyectos.

5. Un desafío actualizado y un futuro imaginado

Como señalamos en apartados anteriores el contexto actual nos interpela entonces para que formemos personas creativas que puedan convivir con la incertidumbre, que puedan anticiparse y ser flexibles ante los diversos escenarios, que puedan generar nuevas experiencias, que no se conformen profundizando en lo ya conocido y puedan cuestionar lo que se da por sabido, que puedan mantener viva la curiosidad y sobreponerse a los errores transformándolos en fuente de aprendizaje. El desafío de la educación contemporánea y para los docentes de hoy es aprender a vivir en un mundo saturado de información y enseñar estrategias para adquirirla, sabiendo que dotarla de sentido es también la paradoja de estos tiempos.

La educación a distancia aparece entonces como una opción pedagógica que puede ofrecer inmejorables condiciones para generar propuestas enriquecidas, que contemplen el contexto actual y sus demandas, por su posibilidad de implementar, a través de múltiples formas e hibridaciones, creaciones didácticas originales y potentes y que lleven a superar propuestas cristalizadas y rutinarias que concepciones empobrecidas de la modalidad a distancia podrían instalar.

Los proyectos educativos y las propuestas de enseñanza no son neutros siempre dan cuenta de posiciones éticas, políticas, pedagógicas, epistemológicas y no pueden reducirse a meras cuestiones técnicas. Para proyectar y generar propuestas educativas significativas es necesario construir saber, conocer la institución y el contexto en la que

inserta el proyecto y definir posiciones y compromisos en forma permanente a partir de los caminos recorridos y de creación pedagógica como motor de calidad. Tener presentes estos compromisos asumidos colabora a mejorarlos y enriquecerlos.

Finalmente parece interesante incluir en esta reflexión lo que David Perkins se preguntaba: “¿qué cosas vale la pena enseñar y aprender hoy?” y en la misma línea agregaba otro interrogante: “¿hacia dónde se dirige el mundo actual?” Ante esas preguntas para la que no tenemos respuestas certeras se Perkins se planteaba que, “entonces hoy la educación consiste en formar para lo desconocido porque se educa para el futuro y no sabemos cómo va a ser el futuro” (Perkins, 2012).

Entonces pensemos ¿Podemos los docentes generar prácticas que ayuden a formar a nuestros estudiantes para lo desconocido, a formarlos para el futuro? Podríamos decir que sí, que si los docentes recuperamos nuestra pasión por la tarea, que si tratamos de ponernos al frente de lo que la cultura de nuestro tiempo nos propone y ofrece y lo incorporamos en las prácticas reales, sí podríamos. Teniendo presente que correremos riesgos y que nos formularemos nuevas preguntas, que en esas preguntas buscaremos nuevos sentidos, que nos obligarán a repensar de modo crítico la enseñanza y a actuar en consecuencia. Así como los que recorrieron antes este camino pudieron hacerlo.

Atendiendo a estas preocupaciones podríamos concluir que educar para el futuro implica entonces identificar las tendencias culturales, reconocer sus potencialidades y sus límites, asumir decisiones que pueden ser riesgosas pero que promueven la creación pedagógica y la imaginación. Implica reconocer a nuestros alumnos y al contexto en el cual están creciendo, si no lo hiciéramos podría producirse un vacío cognitivo entre los modos en que los alumnos conocen y los modos de enseñar, y las propuestas no lograrían establecer lazos con ellos y sus formas de conocer, no los estaríamos incluyendo como sujetos culturales, sociales y cognitivos.

Ese es nuestro desafío: generar propuestas que los incluyan como son, generar estrategias de cambio que tiendan a convertir a las propuestas de enseñanza en espacios valiosos, interesantes, espacios vitales para la construcción del conocimiento y una comprensión del mundo compleja y rica, espacios de formación que estimulen y ayuden a los docentes y alumnos a promover cambios por sí mismos, espacios en los que se recupere el placer y sentido por enseñar y aprender.

Volvemos al inicio, la educación a distancia se constituye en referencia para la transformación y creación de la educación superior a partir de sus producciones y por la búsqueda incansable por generar y ofrecer propuestas de calidad fundadas en la democratización de la enseñanza y en la producción del conocimiento y en la búsqueda de una reconstrucción continua a partir de la generación acciones de investigación que permitan analizar, comprender y reformular las prácticas a medida que las implementamos para mejorar su nivel de profundidad y riqueza.

Bibliografía

- » Bates, T. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Madrid, Eduuc- Gedisa.
- » Bruner, J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- » Castells, M. (1997). *La era de la información*. Tomo I. Madrid, Alianza Editorial.
- » Chartier, R (2000). *La revolución de la cultura escrita*. Barcelona, Gedisa
- » García Canclini, N. Conferencia VI Congreso de la SibE, celebrado en Faro en Julio 2000, mimeo.
- » Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós
- » Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Versión original: Lévy, P. (1990). *Les Technologies de l'intelligence; l'Avenir de la pensée à l'ère informatique*. París, La Découverte.
- » Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires, Editorial Stella. La Crujía Ediciones.
- » _____. (2012). *Pensar en red. Metáforas y escenarios*. En Scialabba, A. y Narodowski, M. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires, Prometeo.
- » Litwin, E. (1990). *La educación a distancia. Deseos y realidades*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- » _____. (1994). *Educación a Distancia en los '90. Desarrollos, problemas y perspectivas*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Programa UBA XXI.
- » _____. (1995). *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires, Paidós.
- » _____. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Paidós.
- » _____. (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*. Buenos Aires, Amorrortu ediciones.
- » _____. (2006). *El oficio del docente y las nuevas tecnologías: Herramientas, apremios y experticias*. En *Actas Pedagógicas de la universidad de Palermo*. Col. Educación. Año 1, número 1. Febrero de 2006, pp. 41-50.
- » _____. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- » Litwin, E. *Diseño e implementación de propuestas en línea de educación a distancia*. En línea: <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos3.asp> .
- » Litwin, E., Maggio, M. y Roig, H. (Comp.) (1994). *Educación a Distancia en los noventa. Desarrollos, problemas y perspectivas*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- » Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Perkins, D. (1988). *La escuela inteligente*. Buenos Aires, Paidós.

- » _____. (2012). Conferencia *Qué cosas vale la pena enseñar y aprender hoy*, en el Ciclo de Conferencias Internacionales de Educación y Tecnología, Fundación Telefónica (Educared), 18 de septiembre de 2012. En línea: www.youtube.com/watch?v=Z7XBrvbyza4 .
- » Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Watson, M. T. (2007). *Historia de la educación a distancia en Argentina: Un contexto de surgimiento*. En Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia, Nro. 6, febrero de 2007. ISSN: 1666-1354, pp. 7-26.
- » Wolton, D. (2000). *Sobrevivir a Internet*. Barcelona, Gedisa.

Carina Lion

Doctora en Educación por la U.B.A. Especialista en formación de formadores y Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Docente de la cátedra Fundamentos de Tecnología Educativa y de la Maestría en Tecnología Educativa de la UBA. Co-Directora del proyecto de investigación: Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. Subsidio UBACYT 2013-2016. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Ex Directora del Programa UBA XXI. Directora General del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) de la Universidad de Buenos Aires. E-mail: carinalion@gmail.com

Anahí Mansur

Magister y Especialista en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires. Lic. en Ciencias de la Educación, (FFyL, UBA). Docente de la cátedra de Fundamentos de Tecnología Educativa y de Educación a Distancia, departamento de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Investigadora en el proyecto de investigación: Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. Subsidio UBACYT 2013-2016. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Ex Directora del Programa UBA XXI. Gerente de Formación y Capacitación en el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). E-mail: anahimansur@gmail.com

Claudia Lombardo

Magister y Especialista en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Directora del Programa UBA XXI de la UBA. Docente del Profesorado Universitario de la Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, Rosario. Docente de diversos seminarios de posgrados. E-mail: claylombardo@gmail.com

