



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



**Universidad
Nacional
de Quilmes**

Lion, Carina

Escenarios híbridos : huellas, tensiones y prospectiva



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Lion, C. (2024). *Escenarios híbridos: huellas, tensiones y prospectiva*. *Revista Intercambios*, 9(1), 16-21.
Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5251>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Escenarios híbridos: huellas, tensiones y prospectiva



Carina Lion

Es doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y especialista en formación de formadores (UBA). Profesora de Fundamentos de Tecnología Educativa y de Comunicación y Educación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es profesora en distintas maestrías y doctorado de universidades nacionales e internacionales relativas a las tecnologías y la educación. Es investigadora principal en el Instituto de investigaciones en ciencias de la educación (UBA). Fue directora general de uBa 21 y del centro de innovación tecnológica y pedagogía de uba. Consultora de proyectos de tecnología educativa en organismos gubernamentales y empresas. Y sus áreas de expertise son la educación a distancia, innovación didáctica, gamificación y tecnología educativa. Tiene numerosas publicaciones en el campo de la enseñanza y las tecnologías educativas. Es, asimismo, desarrolladora de videojuegos educativos y de estudios sobre los mismos.

Resumen

El artículo ofrece un marco para comprender las hibridaciones con cierta historicidad. Reconocer la matriz histórica de origen de la educación a distancia implica dimensionar las perspectivas políticas y pedagógicas que le dieron y le dan sentido. La democratización, la inclusión y la innovación son inscripciones que han sido y son relevantes para diseñar propuestas que conciben el aula extendida y que pueden tender puentes con la matriz original. Sin pretensión de exhaustividad, el artículo profundiza en la educación híbrida con el objetivo de matizar sus alcances y proyecciones potenciales. Asimismo, avanza en las tensiones que plantea la Inteligencia Artificial (IA) para las prácticas de enseñanza, con el propósito de dar cuenta de capas de complejidad en el análisis de las hibridaciones. Los tutoriales autoasistidos, la personalización, la autonomía y la analítica de datos son algunos de los aspectos que se ven sacudidos por los nuevos desarrollos de la IA. Comprenderlos, desafiarlos y tomar decisiones que resulten fértiles para la vida universitaria se torna vital en estos tiempos. Finalmente, el artículo cierra con algunas pistas para recuperar el sentido de las prácticas de enseñanza en la universidad, el sentido de sus contenidos y de sus articulaciones con los campos profesionales y laborales. En el fondo, rige la convicción de que, en tiempos como los presentes, caben posicionamientos críticos, pero que no paralicen, sino que den curso a un accionar colectivo, audaz y reflexivo.

1. La matrix: educación a distancia reloaded

En la actualidad, y especialmente a partir de la pandemia, resurgieron debates en torno a la virtualidad, las hibridaciones y la evaluación mediada tecnológicamente, entre otros debates que dan cuenta de cierta opacidad respecto de la historicidad de la educación a distancia bajo el barniz de la innovación tecnológica.

La educación a distancia tiene una matriz histórica de origen que se remonta a la década del 50. Surge vinculada a procesos de democratización para aquellos/as estudiantes que por motivos de lejanía de los centros universitarios o por cuestiones laborales no podían cumplir con una presencialidad plena. Cabe pensar, entonces, que el contexto de surgimiento de la educación a distancia ha sido político y vinculado con la inclusión.

Desde esa perspectiva política, la creación de universidades en las décadas de 1950 y 1960 (UNISA, Open University, Universidad Abierta de Venezuela, UNED en España, entre otras) puso en foco el tema de la educación a distancia y la democratización en el acceso a estudios superiores de poblaciones postergadas. En Argentina, en el marco de una concepción diferente de la de los países industrializados, 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. La propuesta jerarquizaba no sólo la democratización, sino también una perspectiva crítica del curriculum y de la Pedagogía.¹ Desde entonces, y dando cuenta de la potencia de esta opción pedagógica, se han expandido y difundido numerosos programas y propuestas de educación a distancia en las universidades nacionales del país (UNQUI, UBA XXI, etc.), en universidades privadas y en universidades del exterior.

No obstante, su origen vinculado a cursos por correspondencia, supone una representación educativa de "segunda opción".² Algunos aún podemos recordar la promoción de propuestas acerca de cómo ser detective, cómo

ser astrólogo o ser profesora de corte y confección publicadas en revistas de circulación masiva que generaron, entre otras influencias, la representación de la educación a distancia como de menor jerarquía.

Edith Litwin,³ una de las pioneras en este campo de estudios, afirma 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. Así, Litwin puso en evidencia la intencionalidad de una propuesta pedagógica diferente que se construye en el marco de la modalidad.

La educación virtual supuso, dentro de la modalidad a distancia, la inclusión de entornos digitales que aparecen a partir de fines de la década de los años 1990 y 2000 con la aparición de Internet y sus derivaciones.

Más allá de los desarrollos e impactos tecnológicos constantes, cabe reiterar que se trata de una opción pedagógica cuya mediatización exige estrategias de enseñanza, seguimiento de los aprendizajes y propuestas de evaluación que dan cuenta de perspectivas y modelos pedagógicos nada neutrales.

Los desarrollos tecnológicos han favorecido propuestas en tiempo real, la aparición de herramientas digitales diversas, la ubicuidad dada especialmente por la telefonía móvil, el despliegue de sistemas sencillos de videoconferencias en línea y propuestas que exigen actualización permanente en un campo de conocimientos que han llevado a que profundicemos en las fortalezas de 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, entre otros aspectos, muestran la necesidad de no poner el acento

¹ 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* 6, pp. 7-26.

² Litwin, E. (comp.) (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*, Buenos Aires, Amorrortu ediciones.

³ Litwin, E. y otros (1990). *La educación a distancia. Deseos y realidades*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires Ediciones.

en la herramienta, ni en los “artefactos”, como tampoco en los campus virtuales.⁴

A partir del 2020, en el contexto de la pandemia, resurgió el debate sobre la hibridación en relación con la enseñanza remota de emergencia. Hubo un emerger de propuestas múltiples que tuvieron que “plataformizarse” y a la vez transformarse, y que pusieron en el centro de la escena a la educación híbrida, tanto desde las definiciones políticas, institucionales e investigativas como en el plano de las prácticas. No obstante, el concepto de educación híbrida tampoco es novedoso, puesto que está presente en la matriz histórica que da origen a la modalidad de educación a distancia y en estudios culturales, sociológicos y antropológicos latinoamericanos. Ello nos permite revisar concepciones y modelos a la luz de nuevas investigaciones, perspectivas y miradas.⁵

La educación híbrida, por tanto, no emerge con la pandemia; diferentes autores dan cuenta de su inclusión en propuestas, ensayos e investigaciones que preceden a los usos que hoy se dan al término.⁶

La hibridación en los estudios culturales y comunicacionales se vincula con el mestizaje. Se vincula, en efecto, con la combinación de culturas provenientes de procesos migratorios; en otras palabras, se vincula con el reconocimiento de conexiones entre representaciones y significaciones multiculturales. Tal como sostiene García

Canclini,⁷ se trata de procesos socioculturales en los que las estructuras o prácticas discretas que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. A menudo, según el autor, la hibridación surge de la creatividad individual y colectiva. Y ello no solo en las artes, sino en la vida cotidiana y en los desarrollos tecnológicos. Por su parte, Jesús Martín-Barbero⁸ recupera esa mirada para referirse a la comunicación desde el mestizaje de lenguajes y medios que se combinan para dar lugar a nuevas formas de expresión que se van transversalizando en todos los medios de comunicación (por ejemplo, la televisión con Internet).

La educación híbrida se concibe, entonces, como una combinación de tiempos diversos (síncronos y asíncronos), espacios (físicos y digitales; multiplicados y convergentes), estrategias y formatos. Lejos de generar un reduccionismo que simplifica la educación híbrida a lo sincrónico y lo asíncrono, nos parece que es importante pensar en capas de complejidad. Se trata de ampliar la mirada hacia definiciones de política educativa que reconozcan el papel cada vez más protagónico de los escenarios y herramientas digitales para ampliar y flexibilizar las propuestas educativas en función de la diversidad de trayectorias y para favorecer procesos de democratización e inclusión y a la vez garanticen el acceso con conectividad y dispositivos variados. Esto exige, a la vez, transformar la formación y el desarrollo profesional de supervisores, directivos, docentes y no docentes; es decir, toda la comunidad educativa en su conjunto montada en un cambio profundo y sostenido de prácticas que tengan en cuenta la diversidad y la documentación de los procesos de construcción del conocimiento en escenarios inciertos, complejos y no siempre predecibles.⁹

⁴ Serres, M. (2013). *Pulgarcita*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

⁵ Lion, C. (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*, Buenos Aires, IIPE.

⁶ García Canclini, N. (2000). Conferencia VI Congreso de la SibE, celebrado en Faro en julio del 2000, mimeo; Litwin, E. (comp.) (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*, Buenos Aires, Amorrortu ediciones; Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades en *Revista Iberoamericana de Educación* 32, pp. 17-34.

⁷ García Canclini, *Op. cit.*; Litwin, E., *Op. cit.*, *La educación a distancia*

⁸ Martín-Barbero, J., *Op. cit.*

⁹ Lion, C., *Op. cit.*

En síntesis, lo que estamos señalando es que hay una historicidad en la modalidad a distancia y en los escenarios híbridos. Aún así cambian los contextos y las mediaciones son realizadas por sujetos inscriptos en realidades, trayectorias, instituciones, culturas e identidades que también mutan y se transforman de manera constante.

Preguntarnos por la educación híbrida en la actualidad ofrece un ejercicio de viaje histórico para comprender permanencias y transformaciones, y entender el complejo lugar de la innovación que es didáctica y no tecnológica. De igual manera, entender los reduccionismos de mirada a lo instrumental y a lo técnico, como también la descontextualización de

algunos debates en torno al impacto de la pandemia y la necesidad de perspectivas de investigación rigurosa que arrojen datos sobre las propuestas educativas en la modalidad. La expansión de las aulas, la movilidad que ofrecen hoy los dispositivos de mano, el despliegue en redes sociales, la analítica de datos para un seguimiento de las trayectorias educativas, entre otras cuestiones, dan cuenta de un potencial para el diseño de prácticas que potencien los aprendizajes y la construcción colaborativa del conocimiento.

2. La Inteligencia Artificial y sus interpelaciones críticas

Todo nuevo desarrollo tecnológico aviva viejos debates. El caso de la Inteligencia Artificial (IA) trae la complejidad de qué es original y qué es copia, por ejemplo; problema que fue abordado por Walter Benjamín hace más de medio siglo. La IA no es un desarrollo tan novedoso (basta remontarse a Turing). No obstante, el surgimiento del Chat GPT reavivó debates. La preocupación pasa a estar centrada en los sesgos, en la novedad y en sus bondades y usos didácticos, en lugar de revisar los dilemas éticos

que plantea, sus alcances y límites, sus costos planetarios por el “extraccionismo de datos”¹⁰ –como le llama Kate Crawford –, en lugar de las perspectivas críticas que hoy la analizan.

Salir de una perspectiva instrumental y binaria que comprende los desarrollos de IA exclusivamente en términos de usos didácticos, se torna un imperativo pedagógico.

Entender la Inteligencia Artificial en sus matices éticos, políticos, estratégicos, culturales, comunicacionales, didácticos y cognitivos es parte del camino contemporáneo que nos toca transitar como educadores y como sociedad.

Uno de los desafíos implica, por tanto, reconocer que lo que se pone en juego es el sentido de la enseñanza y de las habilidades necesarias para una inserción profesional de las y los jóvenes: la toma de decisiones, la creatividad, el trabajo en equipo y en colaboración, la autonomía, la autoeficacia, la resiliencia, la inclusión de la diversidad y otras habilidades. Nuestros currículos continúan siendo sábanas e inventarios de contenidos, cada vez más extensos y sin jerarquizaciones de sentido para el estudiante. Estamos espejando el modo de distribuir la información de Internet: fragmentado, sobresimplificado y horizontal (sin jerarquías epistemológicas).

La vertiginosidad del desarrollo tecnológico en los últimos años ofrece un marco de reflexiones sobre las relaciones con la enseñanza, los currículos y el sentido de los contenidos que se ofrecen en el nivel superior de la educación, entendiendo que los cambios en la enseñanza son lentos y no siempre visibles. En tal sentido, el concepto de humanidad aumentada empieza a dar

¹⁰ Crawford, K. (2022). *Atlas de la inteligencia artificial. Poder, política y costos planetarios*, Buenos Aires, FCE.

cuenta de hibridaciones entre lo humano y lo artificial. Los cambios en las posturas corporales en relación con la tecnología, la generalización progresiva de un “cuerpo interfaz”, los avances de la dataficación, la digitalización, la inteligencia artificial y la robótica plantean desafíos complejos en relación con los procesos de control social y los grados de autonomía en la toma de decisiones que afectan las concepciones de la tarea docente. Así se expresa Eric Sadin:

[...] se instaure más ampliamente una nueva antropología gracias al surgimiento de una inteligencia de la técnica consagrada a extender nuestras facultades de entendimiento, así como también a generar modalidades históricamente inéditas de aprehensión del mundo.¹¹

En este sentido, asistimos a una automatización en nombre de procesos económicos-políticos que habilita ciertas evoluciones tecnológicas que construyen simulación de progreso y producen incansablemente efectos incisivos en nuestras existencias. Comprender cuáles son los márgenes de autonomía en la toma de decisiones, cuando la enseñanza está mediada por tecnologías se torna un tema sumamente relevante. Algunos interrogantes que en este sentido caben ser formulados son: ¿hay diferencias entre tutorías humanas y tutorías automatizadas? ¿qué plus aporta la enseñanza de nivel superior a los cursos autoasistidos que hoy algunas universidades comienzan a instrumentar?, ¿en qué medida los desarrollos de IA pueden incidir en la transformación de la pedagogía universitaria?

Hace tiempo que existen los tutoriales autoasistidos que personalizan recorridos a partir de la analítica de datos de rendimiento y gustos.

Los sistemas de tutoría inteligente están basados en tutores automatizados que se han empleado para la

enseñanza de ciencias, matemáticas, idiomas y otras disciplinas; muchos de ellos están basados en tecnologías interactivas. Los sistemas de procesamiento del lenguaje natural humano, especialmente combinado con el aprendizaje automatizado y *crowdsourcing*, han impulsado el aprendizaje *on line*, lo cual repercutió positivamente en la labor docente por el hecho de ampliar significativamente las dimensiones de las clásicas aulas y, al mismo tiempo abordar las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Los conjuntos de datos de los aprendizajes en línea han impulsado un rápido crecimiento en el aprendizaje analítico.

Por tanto, añadiendo las posibilidades de recomendación que permite la tecnología inteligente, podemos decir que los “entornos de aprendizaje inteligentes” pueden considerarse como aquellos que son apoyados por la tecnología que realiza recomendaciones y adaptaciones de ayuda al individuo (por ejemplo, orientación, retroalimentación, consejos), y que proporcionan el soporte adecuado para ello en el lugar en que se produce la necesidad de la ayuda, en el momento oportuno, según las necesidades individuales de los alumnos, y en la forma más eficiente. Esas coordenadas podrían determinarse mediante el análisis de los comportamientos de aprendizaje, el rendimiento anterior y en proceso y los contextos del estudiante (en línea y en el mundo real). Se trata de comprender cómo conjugar la analítica de datos; la automatización de ciertos procesos de respuesta y la creatividad que sigue exigiendo la enseñanza universitaria para generar experiencias que no requieran de tutoriales “inteligentes” y que nos exijan un seguimiento riguroso y personalizado de las trayectorias educativas como parte de nuestra tarea docente.

Creemos que, en la Universidad, se trata de generar experiencias que valgan la pena de ser vividas, únicas, creativas y originales que no puedan replicarse algorítmicamente por la fuerza de un cambio permanente.

¹¹ Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Ed. Caja Negra, p. 31.

3. Rayuela

Edgar Morín¹² expuso que en la misión universitaria conviven dos perfiles contrapuestos:

1) La *conservación vital*: orientada a preservar y salvaguardar el futuro, asentada sobre las bases de un pasado conservado y transmitido sobre cánones propios (los claustros académicos). A su entender, el futuro no puede materializarse si no está umbilicalmente ligado a un pasado salvaguardado.

2) La *conservación estéril*: dado que la rigidez y el ostracismo han sido parámetros rectores en los claustros (como en las universidades más antiguas que se conocen), durante mucho tiempo y debido a sus orígenes, la universidad se ha mantenido bajo un dogma anquilosado y conservador.

Entre estos dos perfiles faltan casilleros intermedios e intersecciones de cambios. En ese sentido, la pandemia ha supuesto un punto de clivaje en tanto implicó la revisión de las propuestas de enseñanza o, por lo menos, un reconocimiento de la necesidad de re-diseñar las clases. Habrá que ver cuántas de estas propuestas supusieron transformaciones auténticas y sustentables en el largo plazo, lo cual es tema de investigación actual en la comunidad académica.

En lo personal, me preocupa que la universidad haya perdido algo de su norte. En su brújula de sentido, hay estudiantes que no quieren seguir una carrera universitaria, o que la terminan porque son tentados por el mundo laboral. Como trasfondo, creo que han perdido el deseo de aprender y parte de esa indiferencia nos cabe como responsabilidad y pensamiento. La educación inclusiva, la generación de experiencias valiosas, el fortalecimiento de habilidades que promuevan un diálogo profundo con el mundo del trabajo, el co-diseño o la participación estudiantil como compromiso político y pedagógico, el

diálogo y la escucha, son aspectos que devuelven algo el norte de la universidad. Hemos dedicado tanto tiempo a transmitir y a preguntar que cuando llega el momento de elaborar una tesis es muy difícil construir un interrogante original.

Los/as estudiantes se ven “expulsados” –así lo dice Saskia Sassen–, pues no encuentran un eco y saltan de casillero en casillero en una rayuela que los deja pegados/as a la tierra sin posibilidad de vuelo.¹³ Los contenidos y las prácticas no articulan con el mundo profesional que se ve lejano y cada vez más elitista. La enseñanza sigue una secuencia lineal que no se condice con las inmersiones lúdicas de los videojuegos, las series o la transmedialidad. El esfuerzo, la tolerancia a la equivocación, el tiempo que exige la comprensión de algunos temas se esfuman tras el sueño exitista del triunfo individual, fácil y veloz. El sostén de vínculos y la empatía se posponen en tareas de acreditación que se tornan rutinarias y poco transformadoras. Las condiciones institucionales tiranizan la profesión docente en función de parámetros, incentivos, productividad.

Frente a tal complejidad, ¿qué hacer? Creo que nos cabe un debate colectivo y reflexivo en torno a la generación de pensamiento crítico; un debate que dé lugar a la polifonía de voces y escuchas de opiniones. En tal caso, debiéramos generar escenarios de aprendizaje inmersos en problemáticas del mundo real, que impliquen actividades cognitivas de aprendizajes profundos en sus contextos.

Creo que merecemos recuperar el sentido de nuestras prácticas de enseñanza y de los contenidos que valen la pena en el incierto y hostil contexto actual. Debemos defender el carácter público de la construcción de conocimiento original, la docencia y la extensión, y abrazarnos como comunidad académica para generar horizontes de esperanza.

¹² Morin, E. (2018). “De la reforma universitaria”. En <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/275>

¹³ Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires, Katz Editores.