

PROPUESTAS HÍBRIDAS. HACIA UN CAMBIO DE ESCALA EN LA CLASE UNIVERSITARIA

HYBRID PROPOSALS. TOWARDS A CHANGE OF SCALE IN THE UNIVERSITY CLASS

PALABRAS CLAVE

Escala,
Clase,
Aprendizaje ubicuo,
Aula invertida,
Propuestas híbridas

KEYWORDS

Scale,
Class,
Ubiquitous learning,
Flipped classroom,
Hybrid proposals

LAURA J. VAZQUEZ

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas
"Mario J. Buschiazzi"

RECIBIDO

18 DE MARZO DE 2024

ACEPTADO

28 DE AGOSTO DE 2024



EL CONTENIDO DE ESTE ARTÍCULO
ESTÁ BAJO LICENCIA DE ACCESO
ABIERTO CC BY-NC-ND 2.5 AR

INFORMACIÓN PARA CITAR ESTE ARTÍCULO:

Vazquez, Laura J. (2024, mayo-octubre). Propuestas híbridas. Hacia un cambio de escala en la clase universitaria. [Archivo PDF]. AREA, 30(2), 1-17. https://www.area.fadu.uba.ar/wp-content/uploads/AREA3002/3002_vazquez.pdf

RESUMEN

En el campo de la tecnología educativa se han desarrollado una serie de conceptos que dan cuenta de un cambio de escala en la comprensión del aprendizaje -calificándolo de ubicuo, distribuido, omnipresente, abierto, justo a tiempo y pluricontextualizado- y de la enseñanza -con nociones como el aula expandida, invertida o sin paredes-. Mediante relevamientos y entrevistas se evalúa en qué medida una muestra de cátedras implementaron estrategias devenidas de estos conceptos entre 2020 y 2023, y se analizan los distintos discursos en términos de imaginarios constituidos y constituyentes. De esta manera, se espera que la metáfora del cambio de escala pueda brindar algunas claves para la transición hacia propuestas híbridas.

ABSTRACT

In the field of educational technology, a series of concepts have been developed that reflect a change of scale in the understanding of learning -calling it ubiquitous, distributed, omnipresent, open, just in time and pluri-contextualized- and of teaching -with notions such as the expanded, flipped or wall-less classroom-. Through surveys and interviews the extent to which a sample of university courses implemented strategies derived from these concepts between 2020 and 2023 is evaluated, and the different arguments are analysed in terms of constituted and constituent imaginaries. In this way, it is expected that the metaphor of change of scale may provide some insights for the transition towards hybrid proposals.

ACERCA DE LA AUTORA

Laura J. Vazquez. Arquitecta y docente por la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Cursó la especialización en Docencia Universitaria (FADU-UBA). Coordinadora de Seminarios de Crítica e Investigadora Asistente del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas "Mario J. Buschiazzo" (IAA-FADU-UBA). Desde 2016 participa en

proyectos de investigación UBACyT y PIA SI, donde combina líneas de investigación de historia urbana, didácticas específicas, tecnologías educativas y vinculaciones entre grado y posgrado. En la línea de enseñanza ha publicado el artículo "Lo que la virtualidad se llevó" en Revista del IICE, (52) y diversas ponencias en jornadas nacionales.

✉ <laura.j.vazquez@fadu.uba.ar>

Introducción

En los últimos años algunas teorías del campo de la tecnología educativa han adquirido particular difusión entre los equipos docentes universitarios. Sobre todo, por la gran cantidad de publicaciones especializadas, pero también por la proliferación de documentos informativos, instancias de formación institucional y hasta las publicaciones en la prensa acerca de los modos de aprendizaje en la era digital y las distintas posibilidades de enseñanza híbrida y a distancia. En 2020 particularmente los equipos docentes se vieron obligados a valerse de sus conceptos e incorporar nuevas tecnologías para poder continuar con los cursos. En este contexto, la pandemia de la COVID-19 parecía un momento de quiebre, un “antes y después”. En palabras de Jorge Carrión (2020): “la montaña de la pandemia ha convertido la propia realidad en ciencia ficción durante unos meses de transición. Y al otro lado, nos espera el siglo XXI, la Nueva Normalidad, ese nuevo subgénero de la ciencia ficción” (p. 174). También se asumió “lo inevitable de un nuevo avance tecnológico en términos de automatización e inteligencia artificial” (Piscitelli y Alonso, 2020, p. 156) en todos los ámbitos en general, y en la enseñanza en particular. Se creía que transformaría la forma de enseñar mediada por tecnologías y como señalan Cristóbal Cobo y Hugo Pardo Kuklinski (2020):

Incluso a aquellos actores que son más resistentes a una mayor apropiación de la cultura digital (y se presentaba) una gran oportunidad para quienes promovemos que los docentes universitarios dejen de ser meros divulgadores de contenidos y se transformen en diseñadores de experiencias de aprendizaje (p. 8).

En los distintos países de Latinoamérica los cursos universitarios bajo la modalidad completamente a distancia de emergencia se prolongaron entre los años 2020 y 2021, y las experiencias híbridas o la vuelta a la presencialidad completa se extendieron hasta el año 2023 con distintas particularidades. Con el objetivo de poder dimensionar el impacto que los discursos acerca de enseñanza a distancia e híbrida tuvieron en el nivel universitario se evaluó en qué medida una muestra de cátedras que dictan asignaturas obligatorias implementó este tipo de modalidades entre 2020 y 2023¹. Del trabajo de campo surgió que más del 90% destinan entre un 15% y un 50% del tiempo de curada a clases expositivas y el tiempo restante a actividades o trabajos prácticos, proporciones que no variaron durante y después de la enseñanza remota de emergencia². La totalidad de ellas apelaron a herramientas de encuentro sincrónico (Google Meet, Zoom o Jitsi Meet) para ambas instancias, y

-
- 1 En este artículo se trabaja sobre los resultados obtenidos del relevamiento de información disponible públicamente y entrevistas semiestructuradas realizadas sobre una muestra poblacional que engloba todas las cátedras que dictan asignaturas obligatorias en la carrera de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU-UBA) las cursadas fueron en modalidad a distancia durante los años 2020 y 2021, y presenciales o híbridas durante 2022 y 2023. Las clases presenciales acontecen en dos espacios: los talleres y las aulas teóricas. En general, la didáctica del taller se caracteriza por propuestas de enseñanza prácticas, grupales, de simulación de la realidad profesional (Mazzeo, 2014; Mazzeo y Romano, 2017) y la formación en el pensamiento proyectual (Romano, 2021).
 - 2 Los datos son parte de un relevamiento en curso. El registro abarca todas las cátedras activas al año 2023 de primero a quinto año del plan de estudios que dictan asignaturas obligatorias. Suman un total de 74, de las cuales 28 son de la asignatura diseño; 9 del área de morfología; 5 de instalaciones y física aplicada a la arquitectura; 11 del área de historia; 7 de construcciones e introducción a los tipos constructivos; 4 de estructuras y su correlativa introductoria; y 3 de Dirección y Legislación de Obra.

más de la mitad utilizaron para los momentos expositivos plataformas, como YouTube o Twitch, redes sociales, como Instagram, o páginas web propias. Pero lo más llamativo o paradójico de los resultados es que, luego de estas incursiones, las tres cuartas partes de la totalidad han decidido entre 2022 y 2023 volver a dictar clases expositivas presenciales.

Entonces, cuando se creía que la enseñanza habría sido transformada para siempre la problemática que se presenta es ¿cómo interpretar esta oscilación entre discursos o tendencias? En ocasiones coloquialmente se interpreta como un *retroceso*, pero se considera que se trata más bien de un movimiento en el que se confrontan las teorías sobre la era digital y los discursos tradicionales. Es innegable que muchas propuestas de enseñanza se han transformado por completo luego de la pandemia de la COVID-19 y se ha demostrado que “la pandemia constituyó una forma de revitalizar al uso de la tecnología para la educación” (Prince Torres, 2021, p. 113). Pero la cantidad de voces que vuelven a optar por la enseñanza presencial y sincrónica invitan, cuanto menos, a pensar si aquello que parecía un quiebre decisivo no fue una oportunidad que parece diluirse. ¿Cómo sería posible acortar esta distancia entre las teorías y lo que aún sucede (o ha vuelto a suceder) en gran parte de las aulas universitarias? Para buscar estas respuestas, la presente investigación se apoya en conceptos vinculados a los imaginarios. Las posturas ante el problema de la enseñanza en todo caso son discursos que se sustentan en visiones de la realidad e imaginarios, y es posible analizarlos con técnicas de análisis de contenido. Para ello las voces de autores provenientes de los campos de la sociología, la filosofía y la tecnología educativa se retoman de fuentes publicadas mientras que los discursos de los docentes se registraron por medio del relevamiento de información pública y entrevistas semiestructuradas. De allí surge la metáfora del cambio de escala de la clase universitaria, que permitirá desglosar la comprensión de las propuestas híbridas. Sintéticamente, se entenderán como aquellas propuestas de enseñanza que combinan en distinta medida espacios físicos y virtuales de formación. De este marco nace también la estructura del artículo, que conduce el desarrollo en tres niveles de análisis: el mundo, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la clase. Este recorrido propuesto finaliza con la sistematización de algunas claves para pensar la transición hacia propuestas híbridas, y así intentar colaborar con la reflexión sobre las problemáticas identificadas.

Marco teórico

Al entenderse como discursos, es posible someter las opiniones o tendencias a un análisis de contenido. En base a los términos y adjetivos con que cada postura caracteriza los procesos de aprendizaje y enseñanza (en los que se profundizará más adelante), es posible pensar el problema en términos de un “cambio de escala”. Entendida en el sentido de “tamaño o proporción en que se desarrolla un plan o una idea” (RAE, s.f.), se puede afirmar que toda clase, en tanto plan, tiene una “escala”. Es decir, un tamaño o un alcance, representado en un espacio y un tiempo. Este puede ser mensurable, como una clase presencial de determinada duración, o puede adquirir otros significados en propuestas que se extienden más allá del tiempo y el espacio del aula. Por ejemplo, porque ponen a disposición recursos asincrónicos, o bien porque establecen conexiones con otros ámbitos. En la misma línea, el

aprendizaje adquiere nuevos sentidos. A los fines de esta investigación se define básicamente una construcción de conocimiento que acontece tanto fuera como dentro de la universidad y que, mediado por un ecosistema digital, no sigue procesos lineales sino que las asociaciones se construyen en forma de redes (Lion, 2017). Estas nociones permiten diferenciar, al menos, dos configuraciones de “escala de clase”.

Por un lado, aparecen una serie de conceptos dentro del campo de la tecnología educativa que insinúan una extensión a espacios y tiempos más allá de la clase presencial (como ser el aula expandida, el aprendizaje ubicuo o la modalidad híbrida)³. Por su parte, otros argumentos hacen hincapié en la necesidad de concentración, univocidad y asistencia presencial para que el aprendizaje suceda, e interpretan los procesos en el espacio y tiempo de la clase. Estos decantan en la elección de una tecnología analógica para el dictado de clases expositivas, en contraposición al universo de recursos virtuales que aparecen vinculados al primer grupo y a las formas actuales de aprendizaje. Si bien es una discusión que se ha dado ampliamente en la bibliografía, el arraigo que la enseñanza universitaria aún presenta a los imaginarios más tradicionales justifica su indagación (una vez más).

Cuando estas alternativas se leen en clave dicotómica parecieran ser simplemente dos posturas posibles. Ahora bien, la pregunta que surge es: ¿por qué equipos docentes que han incursionado en el diseño de propuestas de enseñanza híbridas vuelven a pensar sus propuestas en escala analógica? En ocasiones, y sobre todo con anterioridad a 2019, se han esbozado las hipótesis del desconocimiento, la falta de formación, la inexperiencia, o existen estudios como los de Carina Lion (2019) acerca de las distintas brechas de acceso instrumental, de equidad o en el uso para una inclusión genuina de las tecnologías. Sin embargo, en los casos estudiados los equipos han implementado recursos digitales con anterioridad y ha sido una decisión “volver a las formas anteriores” al año 2020.

Si se entiende que los discursos se ligan a formaciones imaginarias, es posible analizarlos en términos de lo imaginario constituido y constituyente⁴. Lo constituido es “el reflejo vivido de las imposiciones de lo real y lo simbólico [...]. Es el garante de la conservación de la estructura sin cambios sustanciales” (Belinsky, 2007, p. 92). En el caso de la enseñanza, suele asociarse a una imagen:

La del docente al frente del aula que habla, a veces durante horas, a veces con apoyos audiovisuales y a veces interactuando. Muchos podrán decir que esa es la imagen que mejor representa a las clases teóricas, pero también define gran parte de los trabajos prácticos e incluso otros espacios (en los cuales) termina primando la voz del docente que explica y sigue explicando, apegado al saber construido (Maggio, 2023, s/n).

Desde este par constituido/constituyente, Cornelius Castoriadis (1993) y Jacques Le Goff (citado en Belinsky, 2007) critican la idea del estructuralismo

3 En este artículo se trabajará con una selección de conceptos que forman parte de un universo de términos afines, que no sería posible abarcar en su totalidad en la extensión de esta publicación. Se trabajará con aquellos con mayor presencia en la bibliografía utilizada en el ámbito local.

4 En la bibliografía especializada pueden encontrarse como sinónimos del par constituido/constituyente los términos instituido e instituyente (Castoriadis, 1993), o instituido y alternativo (Sabugo, 2015).

que asume la estructura como determinante del hacer y pensar de los hombres, y argumentan que lo imaginario tiene la potencialidad de transformar esas estructuras sociales. Lo imaginario constituido (junto con lo real y lo simbólico) es siempre un polo opuesto a lo constituyente, pero es a su vez su origen y su fin (Belinsky, 2007). En estos términos, podría suponerse que a lo que se asiste es a un intento de transformación de algunos aspectos del sistema educativo, donde las nuevas formas de entender el aprendizaje en la era digital se posicionarían como constituyentes, “como el mediador necesario para el tránsito hacia una configuración estructural inédita” (Belinsky, 2007, p. 92). Es decir, que estas teorías de la enseñanza buscan salir de su lugar de alteridad para consolidarse como lo instituido, mientras que los discursos de los docentes se mueven entre lo constituido y lo constituyente.

Se encuentran estudios antecedentes acerca de los imaginarios en la enseñanza, que en general coinciden con las representaciones de la enseñanza transmisiva como instituida y la que estimula la construcción del conocimiento como alternativa. Por ejemplo, Mario Sabugo ha analizado los imaginarios en torno al lenguaje instituido y alternativo en la universidad, donde:

La dialéctica entre imaginarios instituidos e imaginarios alternativos, dentro y fuera de las instituciones, se expresa como dialéctica entre lenguajes y géneros discursivos inconmensurables que desde adentro de la academia o campo intelectuales contraponen como disciplinarios y no disciplinarios (o predisciplinarios). En el contexto propiamente instituido de la enseñanza, los imaginarios alternativos, que en general se consideran como “universidad de la calle”, emergen furtivamente en los discursos ocultos que, siguiendo la expresión anterior, podríamos llamar la “universidad del pasillo” (Sabugo, 2014, s/n).

En la misma línea teórica, Marta Souto (2009) ha definido dos tipos de imaginarios grupales en torno a la enseñanza. Uno caracterizado por una relación dual entre el docente y los alumnos, donde el docente es quien detenta el conocimiento y el grupo se forma a su imagen. Y el otro donde el conocimiento triangula la relación entre docente y alumno y “adquiere un lugar móvil, que irá variando en distintas situaciones favoreciendo el acceso a él por parte de cada alumno y del grupo desde otra posición que la del receptor de un don otorgado por el maestro” (Souto, 2009, p. 446). Incluso recientemente Francisco Samuel Mendoza Moreira, Felipe Aliaga Sáez, y Diego Eduardo Apolo Buenaño (2021) han editado una compilación de trabajos que abordan los imaginarios y las representaciones sociales en la educación en el contexto latinoamericano, así como también estas cuestiones de lo constituido y lo constituyente.

Presentados estos conceptos, se propone interpretar la oscilación entre discursos mediante el análisis de lo real -los principales conceptos filosóficos que respaldan las nociones de enseñanza y aprendizaje en cuestión-, lo constituyente -formaciones ligadas a las propuestas híbridas y la enseñanza mediada por tecnologías digitales- y lo constituido -los imaginarios detrás de los discursos docentes-.

La escala del mundo

En el marco teórico que se adopta de “lo imaginario”, cuando se habla de “lo real” se refiere a las representaciones. Se asume que no existe una “realidad” objetiva como tal, sino que la única forma que tenemos de apropiarnos de ella es por medio de representaciones que “a través de un proceso de abstracción, reflejan y traducen lo real” (Belinsky, 2007, p. 81). Según Le Goff (citado en Belinsky, 2007), dicho proceso se ve atravesado por los sistemas simbólicos y las ideologías. “Dentro de esta perspectiva, lo imaginario es una dimensión fluyente y vaporosa, inserta en el seno de los procesos históricos en relación con los cuales varía, y vinculada a representaciones y a sistemas simbólicos e ideológicos” (Belinsky, 2007, p. 82). En tanto, las representaciones condicionan los imaginarios. Por eso se desarrollará brevemente en la idea de realidad detrás de los discursos en cuestión.

Los imaginarios constituidos sobre la enseñanza tradicional se pueden pensar que, por la época en que se formaron, encuentran su razón de ser en la comprensión moderna del mundo, “sólido” en términos de Zygmunt Bauman (2007). Un mundo analógico donde las estructuras limitan las elecciones individuales, las instituciones salvaguardan la continuidad de los hábitos y existen modelos de comportamiento aceptables. Por su parte, las nociones vinculadas a las aulas expandidas, propuestas híbridas o los distintos tipos de aprendizajes ubicuos, abiertos y pluricontextualizados encuentran su razón de ser en cierta forma de ver el mundo que se ha consolidado en los últimos 30 años en el campo de la filosofía y la sociología en general y de la enseñanza en particular.

Filósofos y sociólogos occidentales marcan un corte en la década del setenta respecto de la sociedad moderna o de la Revolución Industrial, pero con ciertas pautas que se intensifican a partir de 1990 y algunas particularidades de los últimos tres años. Quizás las primeras ideas acerca de este cambio de escala del mundo puedan identificarse en las lecturas de la sociología de finales del siglo pasado, vinculadas a la globalización (Giddens, 2005), la sociedad red (Castells, 2007) y la sociedad del conocimiento y la información (García Aretio, 2012). Estas caracterizan a las sociedades actuales, inmersas en un mundo con sobreabundancia de información, pero también con reducción de barreras geográficas, omnipresencia e interactividad.

Nuevamente aparecen aquí conceptos ligados a “la escala del mundo”: una forma particular de entender las características del tiempo y el espacio habitado. Según Michel Serres (2014), en la era digital ambos pierden su cualidad métrica. El tiempo se ha caracterizado como líquido, en el sentido de que “en este mundo no hay nada destinado a perdurar, mucho menos para siempre” (Bauman, 2016, p. 27). Las nuevas tecnologías constituyen un entorno -un ciberespacio- en el cual se producen las interacciones humanas (Burbules y Callister, 2001) y posibilitan el acceso a (casi) cualquier lugar del mundo:

Mediante el teléfono móvil acceden a todo el mundo; con el GPS, a todas partes; con internet, a todo el saber; habitan, en consecuencia, un espacio topológico de vecindades, mientras que nosotros vivíamos en un espacio métrico, referido a distancias. Así, no habitan ya el mismo espacio (Serres, 2014, p. 13).

Estas nuevas formas de interacción social condicionan necesariamente las formas en que se aprende, y deberían impactar en cómo se enseña. Además, es necesario reflexionar sobre esta escala del mundo, ya que “el invariable propósito de la educación era, es y siempre seguirá siendo, la preparación a estos jóvenes para la vida. Una vida de acuerdo con la realidad en la que están destinados a entrar” (Bauman, 2016, p. 30). Como se ha dicho, la realidad no son más que representaciones, y Alessandro Baricco (2018) define que lo que llamamos realidad es actualmente “un sistema con una doble fuerza motriz, donde la distinción entre mundo verdadero y mundo virtual se convierte en una frontera secundaria, dado que uno y otro se funden en un único movimiento que genera, en su conjunto, la realidad” (p. 87). Esto no sólo impacta en la forma de pensar las propuestas de enseñanza, sino que nos interpela en todos los ámbitos de la realidad, ya que como dijo Mariana Maggio (2023, s/n) “las clases no son híbridas, los híbridos somos nosotros”.

Otro aspecto que caracteriza fuertemente esta *nueva escala* del mundo es el entretenimiento, por lo que Baricco denomina “The Game”. Las redes y las plataformas de entretenimiento están diseñadas para que sea más divertido estar ahí que en cualquier otro lado, incluso estudiando. En este sentido, el problema de la distracción también tiene un cambio de escala, porque la competencia no sólo se da mientras están en sus casas, sino incluso mientras están físicamente en las aulas donde los dispositivos abren la puerta a la dimensión virtual. Quizás lo más potente de esta idea sea la conclusión de que “el juego nos aguarda cada mañana: no saber las reglas del mismo puede llevarnos a fracasos grotescos” (Baricco, 2018, p. 88).

Por último, este mundo posterior a los años setenta, los autores lo caracterizan por los sujetos emancipados. Desde la lectura de Jacques Rancière del Mayo Francés hasta la de Serres (2014) acerca de los jóvenes actuales nacidos luego del año 2000, todas comparten esa mirada “emancipadora” acerca del conocimiento y el sujeto que aprende. En el marco de este mundo líquido, hiperconectado, sin distinción entre lo analógico y lo que sucede en la virtualidad, es posible comprender mejor las ideas vinculadas a las propuestas híbridas.

El tiempo y el espacio del aprendizaje y la enseñanza

Existen una serie de conceptos desarrollados en los últimos años en el campo de las ciencias de la educación, en general, y de la tecnología educativa, en particular, que pueden ser interpretados como un “cambio de escala” en la comprensión de los problemas del aprendizaje y la enseñanza. En tanto procesos diferentes y no necesariamente vinculados (Litwin, 2016), se caracterizan de formas distintas, pero subyace a todos cierta idea de que estos procesos cognitivos es urgente pensarlos más allá del espacio físico y del tiempo sincrónico del aula y la clase. Fundamentalmente, en clave del doble motor de la realidad propuesto por Baricco.

El desarrollo teórico es muy vasto y sería imposible en la extensión de estas páginas barrerlo en profundidad. Por lo que se ha decidido, en esta ocasión, realizar un recorte a los conceptos que se han profundizado en la bibliografía local, y se los presentará agrupados por sinónimos o familias de palabras. Son conceptos que aluden a la construcción y democratización

del conocimiento, en el contexto de la era digital actual. En cierto sentido podría pensarse que se basan en nociones filosóficas generales de la enseñanza, desde Sócrates con el método mayéutico, Juan Amos Comenio (2017) con el “enseñar todo a todos” de 1657 hasta Rancière (2007) con *El maestro ignorante* de 1987. Tampoco es una novedad la idea de que los estudiantes aprenden en todos los ámbitos de su vida, no exclusivamente cuando van a la universidad. Pero estas nociones se resignifican con internet, los dispositivos portátiles, las tecnologías, las redes sociales, los medios y los ecosistemas digitales. La ubicuidad y la disponibilidad de información adquieren magnitudes nunca antes vistas y otorgan otro carácter a estas reflexiones centenarias de la enseñanza. Así, desafían las nociones tradicionales de la enseñanza (aún vigentes como imaginarios constituidos) y adquieren su carácter de constituyente.

Acerca de los lugares en que transcurren los aprendizajes, por ejemplo, aparecen los adjetivos de “omnipresente”, “ubicuo”, “distribuido”, “abierto” (*open learning*) y “pluricontextualizado” que conforman una familia de palabras asociadas a la idea que el aprendizaje se da en todos lados, sin fronteras ni barreras. El más explícito quizás sea el “aprendizaje sin distancias”, “pues permite que alumnos de diversas partes del planeta converjan fácilmente en un espacio de aprendizaje, cuestión que con la presencialidad se complica” (Lieberman, 2022, s/n). También está emparentada la idea de que son “aprendizajes continuos y situados” (Lion, 2005, p. 30). Es decir, significativos y anclados en un contexto de sentido que los hace efectivos, en contraposición a la tradición de los aprendizajes descontextualizados e inertes.

En este marco, estos aprendizajes no sólo son omnipresentes, sino que son constantes. Pero, a su vez, son “justo a tiempo”. Se dan cuando la gente tiene la oportunidad de aprender justo en el momento en que necesita aprender algo. Con tres ideas fuerza: “relevancia, significatividad y oportunidad” (Lion, 2005, p. 30). En relación con la clase y el docente, pueden ser sincrónicos o asincrónicos. Pero además, pueden tener la condición de ser inmersivos, como trabaja Maggio (2018 y 2023), de atrapar a la manera de una serie de televisión con formas alteradas. Este último concepto se desprende de la idea de que vivimos en un tiempo que ya no es lineal, no hay una sucesión de hechos ordenada y concatenada como en la narrativa clásica. En las series:

el tiempo es abordado como objeto complejo e incluye reconstrucciones hacia adelante y hacia atrás, simulaciones, anticipaciones, suspensiones y paralelismos [...] la escuela es en el único lugar en el que la secuencia progresiva lineal sigue siendo hegemónica. No lo es a la hora de entretenerse, de jugar ni de estudiar autónomamente (Maggio, 2018, p. 60).

Referidos a las propuestas de enseñanza, aparecen los conceptos de aula “invertida” (*flipped classroom*), “expandida” o “sin paredes”. El primero se refiere a invertir la clase tradicional, donde el docente habla o explica y los estudiantes escuchan en clase, para proponer que los estudiantes pueden en su casa abordar esas explicaciones o contenidos para cuando van a la clase producir conocimiento. Emparentada aparece la cuestión del aula expandida (Maggio, 2018). Esta funciona como un aula invertida, pero además con una noción de que el aula alcanza “el mundo real”. Este concepto derriba las paredes del aula, directamente propone comprender

la enseñanza fuera del recinto. El tiempo de cursada como tal deja de estar en el centro de la escena, para pasar a reconocer lo que el estudiante ha aprendido (Cobo, 2016).

El concepto de hibridez en cierta forma sintetiza o combina la mayoría de estas cuestiones de cambio de escala espacial y temporal en las nuevas formas de aprender y enseñar. Su definición en general es la de “un modelo de enseñanza que integra la enseñanza presencial con la enseñanza remota [...] se considera un modelo híbrido cuando se acerca a un 50% de presencialidad y 50% de enseñanza remota” (Gómez Caride, 2021, p. 3). En tanto entorno de enseñanza, “implica combinar espacios de aprendizaje físicos [...] con espacios de aprendizaje en línea o virtuales [...] eliminando las barreras entre la formación presencial y virtual” (Engel y Coll, 2022, p. 229). Ángeles Soletic (2021) sintetiza tres características fundamentales para que los formatos híbridos realmente contribuyan a una transformación del sistema educativo: que estén integrados en un modelo pedagógico, que se redefinan las formas de trabajo favoreciendo la construcción colectiva, y que aliente el desarrollo de formas alternativas y flexibles. Aquí se evidencia que los autores mismos remarcan en sus definiciones estos cambios de escala. Incluso Ezequiel Gómez Caride (2021) habla concretamente de que “la clase se mide en tiempos más largos que en la modalidad presencial” (p. 3).

Para quienes aún desconfían de estos discursos, vale la aclaración de que estos cambios de escala en la forma en que se aprende no son meras suposiciones teóricas:

Las ciencias cognitivas muestran que el uso de la red, la lectura de mensajes o el hecho de escribirlos con el pulgar, la consulta de Wikipedia o de Facebook, no excitan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, de la pizarra o del cuaderno. Pueden manipular diversas informaciones al mismo tiempo. No conocen, ni integran, ni sintetizan como nosotros, sus antecesores (Serres, 2014, p. 13).

Incluso, es fácil comprobar que una propuesta de enseñanza, por más sincrónica y presencialmente que haya sido pensada, rápidamente puede ver alterada su escala. Por ejemplo, si un estudiante decide filmar una fracción de clase y subirla a una red social. Entonces en pocos segundos dejaría de circunscribirse al espacio del aula para pasar a estar “en el mundo”, y su tiempo dejaría de ser el del horario de clase para estar disponible en cualquier momento.

En resumen, la idea del “cambio de escala” alude a que los adjetivos calificativos de la enseñanza y el aprendizaje reconocen un aumento o ampliación del espacio (abierto, distribuido, ubicuo, sin paredes, omnipresente, expandido, sin distancia), la alteración del tiempo (sincrónico/asincrónico, justo a tiempo) y un cambio de forma (invertido, alterado, líquido, híbrido). Si bien se han analizado una cantidad acotada de conceptos, se podrían sumar al análisis otros existentes y seguramente podrían alinearse con alguno de estos tres ejes que han surgido del análisis de contenido. Esto deriva en una lectura mucho más compleja de la escala de la clase, de algo que pareciera imposible de medir, de unos límites que se han vuelto difíciles de marcar, de contener o incluso de controlar.

La escala de la clase

La escala de la clase, es decir su tiempo y su espacio, no es una discusión nueva ni exclusiva de la realidad en que vivimos inmersos. Pero en este contexto cobra importancia pensar cómo impactan los conceptos anteriores en la planificación de la enseñanza, si el espacio de la clase se amplía, cambia de forma y el tiempo altera su lógica. En las propuestas de enseñanza analizadas, quizás la mayor transformación en el sentido de escala hasta ahora se ha dado con las aulas virtuales. Ha sucedido que prácticamente todas las asignaturas tienen un aula virtual, padlet, instagram, muro o algún medio de comunicación utilizado con fines educativos además del encuentro presencial. Todos han visto sus “aulas expandidas”, incluso aquellas que no podrían llegar a caracterizarse con certeza como híbridas en base a las definiciones vistas⁵. Es que eso no es suficiente para alcanzar la expansión en el sentido que lo propone Maggio (2018), de conexión con la realidad social y política.

Con la finalidad de poder dimensionar la escala de las clases en el ámbito universitario se realizó un relevamiento sobre propuestas de enseñanza de cátedras que dictan asignaturas obligatorias en el nivel superior (ver nota 2 acerca de la muestra poblacional). Se tabuló la siguiente información acerca de cada una de ellas: asignatura; nombre de titular; si los cursos tienen “parte práctica”; si dictan clases expositivas; en qué modalidades lo han hecho desde 2020 hasta la fecha (presencial, virtual y posibles combinaciones); y de qué plataformas virtuales se valen (Instagram, YouTube, Campus, página web propia, Twitch y/o videollamadas). Los datos fueron obtenidos en un primer momento de la información pública disponible y luego se convalidó con integrantes de cada equipo. En una segunda instancia, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes pertenecientes al 10% de las cátedras analizadas. Las preguntas disparadoras indagaban en las modalidades de dictado de clases desde 2020 hasta la actualidad. Se consultó qué se había discutido al interior de los equipos y cuáles eran sus opiniones personales al respecto.

A partir de esta información se ha podido identificar que al retomar la presencialidad en los cursos (en el año 2022 en los casos de estudio) no se dudó de volver a la parte “práctica” de las asignaturas, pero si se puso en duda en la mayoría de los equipos qué hacer con la clase expositiva. ¿Podía continuar siendo virtual? ¿Debía volver a ser presencial? Además, es lo que más literalmente representa la enseñanza tradicional o transmisiva y podría ser un paso fundamental para dar cuenta de la constitución de lo alternativo en instituido. Pero vale la aclaración de que “la transmisión” o la situación del docente hablando de su conocimiento cerrado no se da exclusivamente en una clase teórica, sino que incluso entre medio de momentos de “práctica”. Por ejemplo, cuando un docente toma un trabajo de un alumno y se queda hablando sobre él (en verdad sobre lo que el docente ya sabe y puede asociar a él) sin intervención del estudiantado. O cuando un docente “explica cómo se resuelve ‘x’ cuestión”. Esto tampoco significa que las exposiciones o explicaciones sean malas o deban dejar de hacerse. Simplemente que es necesario reflexionar cuándo y para qué. Nuevamente, un problema de escala. Tampoco se trata

5 Para profundizar en las dinámicas implementadas en FADU-UBA en el año 2020 ver Vazquez (2022).

solamente del uso de las tecnologías, ya que “para un docente que habla, la videollamada es una salida bastante práctica” (Maggio, 2023, s/n.)

En consecuencia, se continuó sistematizando la información acerca de las modalidades en que se dictaban clases expositivas durante los cursos de 2020 y 2021 y cómo se llevó a cabo a partir del año 2022 (si es que se hizo). Se han identificado cinco respuestas ante el retorno a la presencialidad (Figura 1). Se presentan ordenadas en una escala que va de la que menos se ha movido respecto de lo imaginario constituido hacia la que está alineada con lo constituyente.

1. Inmediatamente en 2022 se volvieron a dictar teóricas presenciales.
2. La misma clase se dicta de forma presencial y virtual.
3. Se combinan teóricas presenciales y virtuales con distintos contenidos y dinámicas.
4. Se continuaron dando teóricas virtuales pero en 2023 se reemplazaron por presenciales.
5. Se continuó con los recursos implementados en 2020 y 2021 y no se volvieron a dictar teóricas presenciales.

Las situaciones de los puntos 3) y 4) son las que interesa analizar, porque dan cuenta de esta supuesta “oportunidad perdida”. Son las que mayormente oscilan entre discursos y debates. Las posiciones 1) y 5) se mantienen claramente a un lado o al otro, y la posición 2) no alcanza una definición suficiente en su discurso para analizar este problema.



Figura 1

Resultados del relevamiento realizado expresados en porcentajes.
Fuente: elaboración propia en base a relevamientos.

Para evidenciar los discursos que subyacen a estas decisiones, se sometió al análisis de contenido las entrevistas realizadas a los docentes, al igual que se realizó con las teorías de la tecnología educativa anteriormente. Las preocupaciones expresadas en la totalidad de las entrevistas como motivaron las modalidades 2) y 3) fueron: “prestar atención”, “no las ven”, “participación/opinión”, “organización” y “asistencia obligatoria”. Se presentan algunos fragmentos de las entrevistas a modo de ejemplificación de estos discursos⁶.

6 Para conservar el anonimato de los entrevistados se referirá a sus dichos como docente N° X (o su abreviatura “DX”).

Por ejemplo, D1 y D2 trabajan en cátedras que adoptaron la modalidad 3) que combina clases presenciales con virtuales. D1 expresó que “tienen más de 20 teóricas en el campus y no las ven”, por lo que decidieron seleccionar algunas temáticas para volver a dar presencialmente. D2 también alegó problemas de sobreabundancia de información en línea, y destacó que “se volvieron a dar presencialmente las más importantes”. En ambos casos, además de la cuestión explícita de la visualización subyace cierto concepto de jerarquización de las clases, como si unas fueran más necesarias que las vean respecto de otras.

D3 y D4 explicaron al respecto de la modalidad 4) que, inicialmente, decidieron continuar con las teóricas virtuales para aprovechar el tiempo de taller y porque les parecía una ventaja que estuvieran disponibles para volver a ver. Sin embargo, ambos coincidieron en que decidieron dejar de ofrecer contenidos virtuales fundamentalmente por dos motivos: la participación y la asistencia. D4 comentó su conformidad con la resolución del problema ante el regreso a la modalidad presencial y el registro de asistencia. Sin embargo, D3 manifestó disconformidad con la modalidad virtual, aunque también reconoció disconformidad con las experiencias nuevamente presenciales. Destacó mayor participación que en la virtualidad, aunque tampoco toda la que esperaban y que se mantienen los problemas de ausentismo o falta de atención al igual que en la virtualidad.

Con relación a la “participación”, todos los entrevistados reconocieron que las modalidades necesariamente implican interacciones distintas y tienden a inclinarse por la presencial como “mejor”. En general, coinciden en que “las clases presenciales tienen una dinámica distinta que no pueden llevar a cabo en los medios digitales” (D3).

En cuanto a la idea de “organización” que se identificó, tiene que ver con que los entrevistados alegaron que si los estudiantes no visualizaban los materiales les era difícil continuar con las clases o llevar a cabo las dinámicas que pretendían en los encuentros presenciales (lo que sería básicamente un problema para implementar la modalidad de aula invertida). Que la respuesta a ese problema haya sido el retorno al encuentro sincrónico y presencial obligatorio parece dar cuenta de un imaginario tradicional: que la situación de un espacio cerrado y un tiempo acotado parecieran creerse garantes de capturar la atención y facilitar la participación.

También se pudieron identificar preocupaciones comunes que adoptaron distintas soluciones. D1 y D3 coinciden, por ejemplo, en proponer dinámicas distintas para la presencialidad, pero adoptaron decisiones diferentes respecto de si continuar o no con otras alternativas virtuales. En cuanto al tiempo, se contraponen las ideas de que “pueden volver a verlas cuando quieran” (D3) con que la sincronidad tiene sus beneficios, pues “deben prestar más atención porque no pueden repetirlo” (D4). Como se destacó al comienzo, todas estas cuestiones ya han sido ampliamente trabajadas en la bibliografía especializada, pero eso no invalida las preocupaciones de los equipos. Es por eso necesario volver sobre los aportes teóricos que brindan herramientas para reflexionar sobre estos “miedos”. Sólo a modo de ejemplo, al respecto del problema del interés que se detectó en las entrevistas, Serres ha dicho:

¿Por qué a Pulgarcita le interesa cada vez menos todo lo que dice el portavoz? Porque frente a la oferta creciente de saber que cubre una extensión inmensa, accesible siempre y desde cualquier lugar, una oferta puntual y singular se vuelve irrisoria. La cuestión se planteaba

cruelmente cuando había que desplazarse para descubrir un saber escaso y secreto. Ahora es accesible, sobreabundante, incluso en pequeñas cantidades que Pulgarcita lleva en el bolsillo, debajo del pañuelo. La ola de accesos al saber es tan alta como la ola de parloteo (Serres, 2014, p. 27).

Acerca de la concentración, Serres (2014) señala que “el antiguo espacio de las concentraciones se diluye, se propaga; vivimos, como acabo de decir, en un espacio de vecindades inmediatas y, además, distributivo” (p. 18). Por su parte, con el concepto de tecnoagencia Andrea Roxana Wengrowicz (2021) ya ha discutido acerca de la desconfianza sobre los estudiantes que muchas veces subyace a los argumentos del regreso a la presencialidad y, por el contrario, demuestra que gracias a la implementación de la tecnología cada alumno puede adquirir más autonomía, fundamental para desarrollarse como ciudadano y ser reconocido como persona de derecho. Aún así, que en la teoría ya se hayan discutido y superado muchos de estos debates no invalida las experiencias de los equipos docentes. Si bien ninguno de estos aportes debe tomarse literalmente, como si la sola implementación de tecnologías fuera la solución a los problemas de la enseñanza, su lectura ayuda a manejar la incertidumbre a la que también tienden los conceptos que caracterizan el espacio y el tiempo como cada vez más amplio, más grande y más inabarcable.

Un cambio de escala

Lo que moviliza esta investigación en general y este artículo en particular es aquella idea de Baricco, de que desconocer el *game* o la realidad puede llevarnos a fracasos grotescos. Es necesario que la forma en que se planifican las propuestas de enseñanza universitaria atienda a este cambio de escala del mundo, del aprendizaje y de la clase. Pensar el problema desde la idea de escala llevó a interpretar desde otro enfoque las familias de conceptos de “aula invertida”, “aprendizaje ubicuo” y “propuestas híbridas”, al reconocer las nuevas características que asignan a los alcances del aprendizaje y de la clase. Empieza a sobrevolar la idea de que “fue una moda durante la pandemia de la COVID-19” y sería una lástima que debates interesantes se pierdan en ello.

En términos de instituido y alternativo, se argumentó la idea de que la enseñanza tradicional aún es lo constituido y las teorías de otra escala de enseñanza y aprendizaje siguen posicionadas como constituyentes, pero con la intención de modificar las estructuras. Los discursos de los docentes se mueven efectivamente entre lo constituido y lo constituyente, alineándose muchas veces con el primero más por el peso de la tradición que por reflexiones teóricas. Son muchos los factores que inciden en estas decisiones, y este texto presenta una primera aproximación a diversas motivaciones que aún están en estudio.

Lo que estos dos discursos discuten, en el fondo, son dos formas de comprender o calificar al estudiante, más allá de la forma en que se aprende y se enseña. Los adjetivos de ubicuo, omnipresente, abierto que caracterizan al conocimiento confían en un estudiante autónomo y curioso que protagoniza su propio aprendizaje, apropiándose de aquello que le interesa. En cambio, en las entrevistas aparecen como sujetos que “opinan”, “prestan (o no) atención” o “van” (o no van) a una clase. Lo que sucede es que los

discursos tienen protagonistas distintos: en los primeros no hay dudas que es el estudiante el protagonista, mientras que en la clase expositiva prevalece el docente que expone su conocimiento en el centro de la escena y el estudiante se posiciona en el lugar de espectador. Que se espera que participe e intervenga y construya su propio aprendizaje, pero donde participa de una propuesta elaborada por el docente. La mayor preocupación expresada en las modalidades 3) y 4) que combinan clases expositivas virtuales y presenciales tenía que ver con la asistencia. Quienes ensayan la modalidad 5) de ofrecer contenidos digitales asincrónicos para poder destinar el espacio y tiempo de encuentro sincrónico a la “enseñanza práctica” o a la realización de actividades confían plenamente en que sus estudiantes “van a mirar” los materiales. No controlan asistencia, asumen que sus recursos están allí para que el estudiante los vea cuando desee y necesite. En este principio se sustenta fundamentalmente la enseñanza híbrida.

Las experiencias de cursadas que decidieron durante el 2020 y 2021 hacerse cargo de este doble motor y del aula invertida que han decidido en 2022 o 2023 volver a la planificación de la clase exclusivamente en el espacio físico y en el tiempo sincrónico dan cuenta de lo complejo que es hacer ese cambio. Que sea teóricamente la forma en que ahora los estudiantes aprenden y se desarrolla el mundo no significa que sea fácil de implementar y reestructurar las propuestas de enseñanza. Las tecnologías o los recursos digitales son la oportunidad de implementar estos conceptos de cambio de escala. Los recursos analógicos hacen muy difícil el cambio de alcance o apertura, en forma análoga ya lo han demostrado también Anna Engel y César Coll (2022) respecto de la personalización del aprendizaje. No se trata de realizar cambios radicales en la propuesta completa por el hecho de que sea híbrida. Aún una clase expositiva puede tomar otro carácter si se inserta en este marco de recursos digitales y propuestas de aprendizaje híbridas. Puede haber momentos o recursos con explicaciones, pero vinculados a otros recursos que le den sentido y den cuenta de una reflexión acerca de la clase en un tiempo y espacio extendido, en otra escala.

En respuesta a las problemáticas planteadas al comenzar, se han podido identificar las distintas formas que adoptan en la realidad de las clases universitarias las propuestas híbridas, reconocer y sistematizar discursos que operan “a favor y en contra” de ellas, y las entrevistas se posicionaron como una instancia para volver a generar reflexiones acerca de la modalidad de enseñanza. Visto en estos términos, el cambio de escala puede resultar abrumador. Quizás los pasos aquí desarrollados puedan ayudar a otros equipos docentes a replicar la experiencia y conducir la transición hacia propuestas híbridas:

- Conocer las propuestas híbridas que conviven en la universidad y la asignatura.
- Identificar los imaginarios que están operando detrás de los discursos.
- Analizar cómo se podría llevar a cabo la transición en los cuatro términos del cambio de escala: espacio, tiempo, forma y complejidad ■

REFERENCIAS

- Bauman, Zygmunt (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Buenos Aires: Tusquets.
- Bauman, Zygmunt (2016). *Sobre la educación en un mundo líquido*. CABA: Paidós.
- Baricco, Alessandro (2018). *The Game*. Barcelona: Anagrama.
- Belinsky, Jorge (2007). *Lo imaginario: un estudio*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Burbules, Nicholas y Callister, Thomas (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. CABA: Granica.
- Carrion, Jorge (2020). *Lo viral*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Castells, Manuel (2007). *La sociedad red: Una visión global*. Madrid: Alianza.
- Castoriadis, Cornelius (1993). Institution of society and religion. [Archivo PDF]. *Thesis eleven*, 35(1), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1177/072551369303500102>
- Cobo, Cristóbal (2016). *La innovación pendiente*. Montevideo: Sudamericana.
- Cobo, Cristóbal y Pardo Kuklinski, Hugo (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School.
- Comenio, Juan Amos (2017). *Didáctica magna*. Madrid: Editorial Popular.
- Engel, Anna y Coll, César (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. [Archivo PDF]. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a distancia*, 25(1), 225-236. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331469022014/331469022014.pdf>
- García Aretio, Lorenzo (ed.) (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: UNED.
- Giddens, Anthony (2005). The Globalizing of Modernity [pp. 60-66]. En David Held y Anthony McGrew, (eds.), *The Global Transformations Reader. An Introduction to the Globalization Debate*. Londres: Polity.
- Gómez Caride, Ezequiel (2021). *¿Qué es el modelo híbrido y cómo ponerlo en práctica?* CABA: CIAESA.
- Liberman, Daniela (2022). *Desmutear el aula virtual. Cómo promover la interacción en los foros*. S.d.Tilde Editora.
- Lion, Carina (2019). *Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores*. [Archivo PDF]. Buenos Aires: IIEP/UNESCO. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/actividades/2019-09/Análisis comparativos - Políticas TIC - Carina Lion_0.pdf
- Lion, Carina (2017). Tecnología y aprendizaje: claves para repensar la escuela [pp. 43-60]. En Nancy Montes (comp.), *Educación y TIC*. CABA: Eudeba.
- Lion, Carina (2005). Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos [pp. 181-212]. En Edith Litwin (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Madrid: Amorrortu.
- Litwin, Edith (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, Mariana (2023). *Híbrida*. S.d.: Tilde editora.
- Maggio, Mariana (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mazzeo, Cecilia (2014). *¿Qué dice del diseño la enseñanza del diseño?* CABA: Infinito.
- Mazzeo, Cecilia y Romano, Ana María (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. CABA: Nobuko.
- Mendoza Moreira, Francisco Samuel; Aliaga Sáez, Felipe y Apolo Buenaño, Diego Eduardo (coords.) (2021). *Imaginarios y representaciones de la educación*. Bogotá: Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones-RIIR.
- Piscitelli, Alejandro y Alonso, Julito (2020). *Innovación y barbarie. Verbos para entender la complejidad*. Barcelona: UOC.
- Prince Torres, Ángel Carmelo (2021, junio). Aulas híbridas: escenarios para la transformación educativa dentro de la nueva normalidad. [Archivo PDF]. *Podium*, (39). DOI: <https://doi.org/10.31095/podium.2021.39.7>

- Rancière, Jacques (2007). *El maestro ignorante*. CABA: Libros del Zorzal.
- Real Academia Española-RAE (s.f.). Escala [definición 7]. [En línea]. En *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/escala>
- Romano, Ana María (2021). *Aprender (y enseñar) a proyectar Arquitectura*. CABA: Diseño.
- Sabugo, Mario (2015). *Metáforas en pugna: estudios sobre los imaginarios del habitar*. CABA: Diseño.
- Sabugo, Mario (2014, 15 de mayo). *El tronco y el follaje. Imaginarios de la enseñanza de la historia de la arquitectura y los diseños*. [Archivo PDF - Presentación en Conferencia]. Conferencia en el VI Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad "Iván Hernández Larguía". <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53093>
- Serres, Michel (2014). *Pulgarcita. El mundo ha cambiado tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...* Barcelona: Gedisa.
- Soletic, Ángeles (2021). *Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad*. [Archivo PDF]. CABA: CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2021/08/INF-EDU-Modelos-híbridos.pdf>
- Souto, Marta (2009). Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber. *Educación*, 34(3), 437-452.
- Vazquez, Laura J. (2022). Lo que la virtualidad se llevó. [Archivo PDF]. *Revista del IIICE*, 52, 139-155. DOI: <https://doi.org/10.34096/iice.n52.11132>
- Wengrowicz, Andrea Roxana (2021). Puentes potentes. El uso de las tecnologías en la enseñanza del diseño. [En línea]. *AREA*, 27(1). <https://www.area.fadu.uba.ar/area-2701/wengrowicz2701/>