

## MUSEOS, GÉNERO Y EDUCACIÓN

### Acervos culturales abiertos y multiplataformas

Grisel El Jaber

FSOC-Universidad de Buenos Aires / FLACSO Argentina / IICSAL (FLACSO-CONICET).

Argentina

geljaber@gmail.com

Recibido: 06 de febrero de 2022

Aceptado: 03 de Mayo de 2022

|1|

Identificador permanente (ARK): <http://id.caicyt.gov.ar/ark://truwkm84l>

### Resumen

*Museos, género y educación. Acervos culturales abiertos y multiplataformas* fue un piloto experimental de formación en línea realizado en simultáneo en las plataformas digitales Facebook, Instagram y Moodle durante dos meses, en el contexto de Pandemia por COVID-19.

La experiencia de formación abierta y gratuita tuvo como base la concepción del aprendizaje en multiplataformas y un diseño curricular interdisciplinario sobre arte, cultura y género para la construcción colectiva de conocimiento con enfoque de género, para el empoderamiento de las mujeres y personas diversas a través del arte.

Este piloto fundó su diseño curricular en el patrimonio cultural producido por mujeres y diversidades del Museo Nacional de Bellas Artes de Argentina y contó con la certificación formal de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), un organismo internacional con mandato de formación, cooperación e investigación con Sede en Argentina.

La experiencia tuvo como eje transversal el acceso abierto a contenidos, la co-producción de materiales por parte de las personas cursantes que superaron las 8.000 personas usuarias seguidoras. Éstas tuvieron acceso en los espacios de formación creados en las redes sociales de Facebook e Instagram y 80 de ellas fueron parte de un grupo de control de cursantes situado en el campus virtual de la FLACSO Argentina.

Las personas usuarias mostraron un alto nivel de satisfacción y se vincularon con nuevos roles docentes denominados “dinamizadoras”, que fueron diseñados especialmente para la experiencia y, fueron quienes detectaron en el proceso a personas usuarias expertas y

no expertas que han contribuido como genuinos productores de contenidos, a partir del cruce de sus propias experiencias personales y/o profesionales, y la interacción con investigadores y docentes internacionales que dictaron las clases en línea.

**Palabras clave:** museos, patrimonio, educación a distancia, redes sociales, género, cultura, arte

## MUSEUMS, GENDER AND EDUCATION

### Open and multiplatform cultural heritage

#### Abstract

*Museums, gender and education. Open and multiplatform cultural heritage* was an experimental online training pilot carried out simultaneously on the digital platforms Facebook, Instagram and Moodle for two months, in the context of the COVID-19 Pandemic.

The open and free training experience was based on the conception of multiplatform learning and an interdisciplinary curricular design on art, culture and gender for the collective construction of knowledge with a gender approach, for the empowerment of women and diverse people through the art.

This pilot based its curricular design on the cultural heritage produced by women and diversities of the National Museum of Fine Arts of Argentina and had the formal certification of the Latin American Faculty of Social Sciences (FLACSO), an international organization with a mandate for training, cooperation and research based in Argentina.

The experience had as a transversal axis the open access to content, the co-production of materials by the students who exceeded 8,000 user followers. They had access to the training spaces created in the social networks of Facebook and Instagram and 80 of them were part of a control group of students located in the virtual campus of FLACSO Argentina.

Users showed a high level of satisfaction and were linked to new teaching roles called "dynamizers", which were specially designed for the experience and were the ones who detected expert and non-expert users in the process who have contributed as genuine producers of knowledge. Contents, from the crossing of their own personal and/or professional experiences, and the interaction with international researchers and teachers who taught the online classes.

**Keywords:** museums, heritage, education, e-learning, social networks, long distance education, culture, art, gender

## Un piloto experimental con enfoque de género

¿Cómo expandir los museos? ¿Cómo hacer accesible el arte desde una perspectiva de género? ¿Cuáles son los mejores espacios para los aprendizajes abiertos que puedan formar en género y tener al género como objeto? De estos interrogantes surgió una respuesta con múltiples voces y formas: el proyecto Museos al mundo: acervos culturales y educación abierta, un piloto experimental de formación en línea abierta y en simultáneo sobre arte, género y ciencias sociales implementado en tres plataformas. Fue financiado como proyecto de Mecenazgo Cultural personal y avalado por el Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA), el más importante del país, que digitalizó y prestó parte de su colección permanente realizada por mujeres, algunas inéditas en su visibilización junto a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede Argentina, que certificó la propuesta de formación de extensión.

El proceso experimental nació en 2019 y fue realizado entre mayo y julio de 2020 en simultáneo en Facebook, Instagram y Moodle, espacios que siguieron 8.216 personas usuarias en total con una amplia predisposición para los aprendizajes y la creación de redes. El impulso del proyecto fue tal, que no solo tuvo 3.460 usuarios que se registraron e inscribieron, formal e inicialmente, para los diferentes espacios, en sus tres componentes principales Facebook, Instagram y Moodle, sino que abonó a la muestra que aún continúa en el MNBA denominada “El canon accidental. Mujeres artistas en Argentina (1890-1950)”, de la mano de una de las docentes especialistas del curso, Georgina G. Gluzman y de la directora del Museo, Mariana Marchesi.

Pero si pensamos en la innovación de la propuesta, la misma debe situarse en el contexto socio-histórico y regional: no había antecedentes de este tipo en Argentina ni en toda Latinoamérica en ningún Museo público ni privado y fue pensado antes de la llegada del COVID-19, por lo que la pandemia y el cierre de espacios fue un motor importante en la dinamización de la propuesta. Es así que la apertura del patrimonio histórico del Estado Nacional a la sociedad en redes sociales, vinculado a un proceso formativo se constituyó como de alto impacto social, más aun considerando el contexto de aislamiento social obligatorio por el COVID-19 donde los museos tenían sus puertas cerradas y, miles de personas usuarias, intensificaron su presencia en las redes sociales como lugar de interacción para compartir experiencias personales y contenidos. Además, la multiplicación de sistemas de *streaming* y videoconferencias asociados a las redes sociales fue inédita a nivel global.

Hasta ese momento, la gestión directiva del MNBA nunca había iniciado un proceso virtual de formación vinculado a su patrimonio que asociado al contexto de aislamiento, produjo un alto interés y generó apoyo al proyecto, a partir de su aval oficial, y además el MNBA recomendó especialistas para el mismo con el acuerdo de incorporar parte de su personal en el proceso de enseñanza formal. La otra institución que articuló la propuesta en alianza fue la FLACSO Sede Argentina, que contaba con la plataforma en Moodle, la certificación formal y la posibilidad de convocatoria de especialistas-investigadores reconocidos internacionalmente para la elaboración de contenidos de manera interdisciplinaria.

Es que el objetivo principal era el de construir y promover experiencias de formación abierta multiplataforma e interdisciplinarias con narrativas sobre arte, cultura y género, en vinculación con el patrimonio cultural y promover la posibilidad de inserción multiplicadora en la comunidad, territorios e instituciones de proyectos sobre cultura, arte y género con perspectiva de derechos; construir las representaciones de tipos de personas usuarias a partir de la experiencia en redes y comparar cualitativamente los niveles de interacción ocurrida en el grupo de control en Moodle y los grupos abiertos en Facebook e Instagram; promover la figura de persona usuaria activa a partir de la producción de contenido propia; evaluar el nivel de satisfacción de las personas usuarias respecto a la experiencia virtual y construir diferentes formas narrativas y temporalidades en las tres redes sociales del piloto.

Es que las hipótesis más fuertes que resonaban eran que las personas usuarias se vinculan y apropian de su aprendizaje en comunidades de nicho utilizando las redes sociales como Facebook e Instagram y que el aprendizaje significativo se incrementa en una comunidad en red cuando el diseño de actividades está orientado a la producción de contenidos por las propias personas usuarias a partir de una *interacción orientada*.

|4|

En este sentido, el proyecto puso en juego el concepto de *usos emergentes* que subvierte el canon de las redes sociales destinadas para usos no formativos: espacios para uso personal recreativo sirvió de base para identificar personas y organizaciones sociales que participaban activamente y eran referentes del campo académico y del activismo de derechos, volviéndose productores de contenidos complementarios de los propios cursos, en un doble rol como Viviana Debicki, Ayelén Pagnanelli, Gloria Cortés Aliaga, Lucía Laumann, el Museo de la Mujer, La Teté [Tertulia Trans], Ayacow.zines, Acciones buenalistas - Matriz colectiva, Mosaico Protesta y Nosotras Proponemos.

La idea de un *diseño didáctico personalizado* para cada una de las plataformas en forma diferenciada puso de manifiesto una fuerte impronta de contenidos de nicho para la posibilidad del aprendizaje ubicuo, en línea y colaborativo con temporalidades y frecuencias diversas, acorde a cada red. Se diseñó una *interacción orientada de las personas usuarias* a través de una figura nueva: las dinamizadoras especialistas en redes sociales: mujeres y diversidades de alta densidad de formación en el campo que se ponían en interacción con las personas usuarias de los espacios con una estrategia planificada de contenidos, temporalizaciones de publicaciones e interacción positiva con perspectiva de género. La figura se convertía en una persona tutora especializada en espacios no formales donde se evaluaba y realizaba el seguimiento de las personas a través de sus actividades realizadas en historias y comentarios. La observación de las potencialidades de estos diseños y de la interacción -evaluada a partir de componentes cualitativos y la disponibilidad de datos estadísticos- permitieron mostrar los resultados de manera expresa y concreta.

### **Hacia una metodología en redes sociales**

El proyecto, que combinó el enfoque cualitativo como el relevamiento de aportes en foros, comentarios y respuestas de personas usuarias a preguntas de relevamiento de encuestas de inicio y cierre del piloto, se fortaleció con la complementariedad de lo cuantitativo,

como datos estadísticos de las redes, cantidad de personas inscriptas y cursantes y sus trayectorias educativas en cada espacio.

Para comparar cualitativamente las producciones se crearon dos grupos de control en Moodle, en el campus virtual de la FLACSO Argentina y los grupos creados en Facebook e Instagram, se realizaron planillas de seguimiento de entregas con *hashtag* para la identificación en redes sociales, y la cuantificación y seguimiento de calificación evaluatoria de las actividades en el campus en Moodle, así como de las tasas de certificación efectiva. La posibilidad de dar seguimiento a la curva de participación en redes sociales se dio por dos formas: a partir de la ejecución de actividades por parte de personas usuarias, parametrizando cantidad de actividades presentadas en relación a personas usuarias inscriptas y registradas inicialmente, personas usuarias con “Me Gusta” a la página y “Seguidores” de cada red, y personas usuarias efectivamente cursantes en el Campus en Moodle. Esta medición se parametrizó a partir de un listado detallado de entregas por personas que incluyó a las que se incorporaron en Facebook e Instagram a posteriori de la registración e inscripción.

En este marco se utilizaron técnicas vinculadas a la observación de personas usuarias e instrumentos utilizados que pusieron énfasis en la inclusión de las personas como productoras y tuvo como estrategia la identificación de tipos de personas usuarias para la integración de contenidos: las organizaciones sociales vinculantes a la temática -con gran cantidad de seguidores- incluidas a partir de esta estrategia, entre el total de seguidores e inscriptos para la participación en el campus o las redes sociales.

|5|

### Técnicas e instrumentos utilizados



Figura 1. Técnicas e instrumentos utilizados. Elaboración propia adaptado de UNIR (2020).

Finalmente, a partir de los resultados de encuestas realizadas en las plataformas, sus resultados se utilizaron para testear los niveles de satisfacción de las personas usuarias respecto a la experiencia virtual en tiempos de aislamiento social obligatorio.

Por otra parte, para establecer los grupos de control, el proyecto los situó en la concreción de uno de los tres espacios construidos. En particular, en aquel que responde a las características más tradicionales de las comunidades de aprendizaje formales, que el Campus en Moodle de la FLACSO Argentina y que permite control sobre las variables de espacios y formas de interacción. Los otros grupos, en Facebook e Instagram, no tenían previsibilidad respecto a la respuesta e interacción.

Además, desde la FLACSO Argentina se abrió la disposición de personas registradas para un grupo de control, situado en el campus de la FLACSO Argentina y la expansión de roles, funciones en otros dos grupos, con inclusión abierta y controles relativos: si bien recibieron el mismo tratamiento en diseño, contenidos, cronogramas, actividades y certificación, las usuarias de Facebook e Instagram podían “entrar” y “salir” de las redes, abandonar los grupos e inclusive sumarse a nuevos, excepto al grupo de control. Dicho grupo tenía un cupo limitado, la posibilidad de perderlo si no se realizaban las actividades y un seguimiento personalizado en la trayectoria académica, acorde a los aspectos formales de seguimiento y evaluación de cualquier posgrado de la FLACSO Argentina.

El Campus de Moodle atendió a una dinámica clásica, institucionalizada, con destinatarios de posgrado con una oferta especializada en Ciencias Sociales, que incluyó clases y tutores acorde a un cronograma preestablecido. Esto impactó en los modos de cursada, enseñanza y aprendizajes. Sin embargo, tuvo vínculos e interacción con lo que sucedió en las otras plataformas en redes sociales. Mientras tanto, los otros dos espacios de enseñanza y aprendizajes estuvieron situados en las plataformas de Instagram por su carácter visual y en Facebook por el perfil más dialógico en los comentarios.

Por otra parte, las redes sociales denominadas “Cultura, Arte y Género” en Instagram y Facebook, especialmente diseñadas para el piloto, estuvieron acompañadas por las redes de la FLACSO Argentina, FLACSO Virtual y del Museo Nacional de Bellas Artes, que generaron una red de apoyo que potenció la propuesta y requirió un proceso de registración para el control sistematizado de personas, al menos en su momento inicial.

La construcción de redes de personas usuarias fue fundamental para el armado de la propuesta, la valoración de la misma y la identificación de dinámicas posibles y contenidos adecuados. Para ello, fue importante construir las *representaciones de tipos de personas usuarias* a partir de la experiencia en redes. En este seguimiento, se utilizaron los resultados de los formularios de inscripción y registro, la geolocalización resultado de este registro, las estadísticas de las redes sociales Facebook e Instagram en relación a datos demográficos y procedencias, los datos obtenidos del campus de Moodle y los resultados de encuestas de cierre.

### **Arte, género y ciencias sociales**

Uno de los incentivos del proyecto fue el relevamiento que realizó el MNBA sobre el número de artistas mujeres que hay en su colección y cuántas exposiciones de mujeres

hubo desde 1896. Un relevamiento nada fácil, porque el género no fue –hasta ese momento- un campo de clasificación del inventario de las obras, que sumado a un sorprendente bajo número de exposiciones de artistas mujeres, dio la pauta para poner en relieve la importancia de la perspectiva de género para poder visibilizar a este grupo y, también hoy, a las disidencias en el campo cultural, en función de la equidad. Esta mirada en particular permitió la selección de obras específicas de artistas mujeres y/o que abordaban el tema de género como ejes centrales del proceso de formación del piloto.

Esta selección de obras fue consensuada y sugerida por la directora artística del MNBA, Mariana Marchesi, quien puso en debate -desde la propia institución- el canon y la mirada heteronormativa sobre las obras del Museo: de las 13.000 obras del patrimonio sólo están expuestas alrededor de un 10 por ciento de ellas. De acuerdo a Marchesi, este porcentaje está dentro de los estándares internacionales (entre el 8 y el 12 por ciento) y del total de obras del acervo del Museo, solo el 5 por ciento son de mujeres.

Además, la condición de imposibilidad de presencialidad física que conllevó el aislamiento por Pandemia permitió al MNBA problematizar cómo llegar con sus obras digitalizadas a las personas usuarias. Si a esto se le suma la capa de los lentes de género, la preocupación por los temas de género asumen relevancia en la agenda social Argentina a partir de los múltiples femicidios, ocurridos antes y durante el aislamiento social obligatorio. Este tema no es nuevo y se ha instalado en los últimos años, a partir del reclamo multitudinario por el denominado *Ni una Menos* y el entonces pedido masivo de legalización de la interrupción voluntaria del embarazo. Incluir esta perspectiva para mirar las obras en el campo de la educación en línea se vuelve un desafío para salir de los cánones más tradicionales y pensar en cierta perspectiva innovadora.

Ahora bien, el trabajo ha puesto de manifiesto un planteamiento de esta innovación que -como mencionamos- debe ser situada no solo a nivel nacional sino regional. En este sentido, un proceso de formación formal, como la creación de una propuesta clásica de educación virtual en Moodle se vuelve nueva porque ningún museo nacional ni privado del país y la región lo ha hecho antes. Sin embargo, lo ocurrido en Moodle funcionó como grupo de control para la implementación del piloto, en la simultaneidad con otras dos redes sociales como Facebook e Instagram, cuyos usos establecidos no son educativos y así, la innovación se vuelve transformadora en contexto.

Además, el abordaje conceptual multidisciplinario ha sido clave, ya que configura un diseño pedagógico trasvasado por la perspectiva de género y vinculado a la selección de obras de un museo nacional gubernamental. Este abordaje ha permitido enriquecer la mirada sobre las obras con nuevos conceptos que no son propios del campo del arte. La apertura de esas obras -que pertenecían a un espacio cerrado- llegó a otros públicos que no necesariamente provenían de espacios artísticos o eran consumidores de las mismas y las puso en circulación.

Esta interdisciplinariedad tomó como punto de partida la colección permanente del MNBA para acercar nuevas miradas a la misma. Para ello, se convocó a investigadores en temas de género situados en el campo de la cultura, las artes y los activismos político-artísticos de la FLACSO Argentina y de instituciones prestigiosas como el CONICET,

UNESCO, el Museo de Bellas Artes Argentino y el Museo Nacional de Bellas Artes de Chile.

El piloto experimental comienza con un trabajo conceptual sobre la articulación del género y la cultura (Igarzábal, 2020), las conceptualizaciones propias del género (Benedetti, 2020) y un recorrido en el siglo XIX y XX con mirada feminista de las obras de arte y la visibilización de las artistas mujeres (Gluzman, 2020), para pasar a la mirada expandida del género más actual, en el siglo XXI, con una articulación de lo político para pensar las posibilidades de inserción en el arte de los activismos *queer* y *gay* (Lemus, 2020). Estas lecturas que son parte de la Academia, son complementadas por los testimonios de colectivos activistas y organizaciones sociales de diferentes lugares geográficos, protagonistas de luchas históricas en la región. También se incluyeron testimonios como el del *Museo de la Mujer* y de artistas y docentes que trabajan con el tema de género en sus obras o clases.

La articulación entre cultura, arte y género introduce a la cultura contemporánea con perspectiva de género, centrándose en algunos conceptos principales sobre la cultura que nos atraviesa hoy, sobre las imágenes que nos rodean y algunos de los conceptos fundamentales de la teoría de género para la visibilización de mujeres y diversidades que con el desarrollo de las nuevas tecnologías, de Internet y de las redes sociales, que permitieron una difusión más horizontal de la información, dio lugar a otras voces y permitió mostrar otras identidades posibles, otras formas de ser y estar en el mundo.

El concepto de género fue fundacional en esta experiencia. De acuerdo a la UNESCO (2015), en tanto:

Las construcciones socioculturales que diferencian y configuran los roles, las percepciones y los estatus de las mujeres y de los hombres en una sociedad. Por 'igualdad de género' se entiende la existencia de una igualdad de oportunidades y de derechos entre las mujeres y los hombres en las esferas privada y pública que les brinde y garantice la posibilidad de realizar la vida que deseen (pág. 104).

La especialista docente del curso Georgina Gluzman (2020) abordó el concepto central de la crítica feminista a la historia del arte, pensando en las investigaciones pioneras sobre mujeres en el arte, revelando que los obstáculos en la formación determinaron que las mujeres se especializaran en ciertos géneros artísticos y no en otros. Pero salirse del lugar de la imposibilidad fue una idea central de este piloto: "La historia de las mujeres artistas no es únicamente la historia de aquello que no pudieron hacer, de aquello que les fue prohibido. Muchísimas mujeres se han destacado a lo largo de la historia del arte" (Gluzman, 2020).

Así como gran parte de la historia del arte está marcada por los individuos masculinos por sobre las mujeres, las diversidades también han sido abordadas en esta experiencia con las investigaciones del CONICET de Francisco Lemus (2020). Esto dio paso a aquello que las mujeres han logrado en el campo de las artes visuales, a poner el foco en las experiencias artísticas y las transformaciones del activismo *gay* en la posdictadura



argentina. Es que pensar en el género desde el concepto nodal del “techo de cristal” (Benedetti, 2020) lo define como una nueva forma de mirar el mundo, “ponerse esas nuevas gafas para mirar el mundo y posicionarnos en él. Esto implica un desentrañamiento y desencuadre. No mirar las cosas del mismo modo nos produce desconcierto y malestar”, dice la investigadora de UNESCO y es que el malestar da la posibilidad al movimiento y el cambio, entender las minorías, las nuevas formas de subjetivación y la contracultura.

### **Aprendizaje en red**

Hemos mencionado las redes sociales en varias oportunidades en este trabajo y es necesario pensarlas como aquellos espacios en línea, en los cuales la interacción entre personas usuarias es fundamental. En este piloto, nos referimos en particular a redes sociales de aprendizaje como espacios en los cuales se produce la experiencia de enseñanza y aprendizajes en red. Las pensamos como una forma de experimentar la temporalidad de la enseñanza y el aprendizaje por fuera de la convención de la educación formal. Este aprendizaje en red tiene aspectos múltiples: se sostiene desde una perspectiva pedagógica donde el conocimiento es una construcción social con otros, que tiene lugar en un entorno personal de aprendizaje. Es sostenido por una perspectiva que apuesta al conocimiento como construcción de este aprendizaje y no como algo espontáneo, como un proceso que se sitúa en la propia experiencia y los saberes previos, pero también en lo que se entrama con los otros.

Ahora bien, este aprendizaje implica una construcción social que se inserta en las redes sociales en línea y requiere repensarse en el Conectivismo: “Define el aprendizaje como un proceso continuo que ocurre en diferentes escenarios, incluyendo comunidades de práctica, redes personales y en el desempeño de tareas en el lugar de trabajo” (Campos Gutiérrez, 2012, 113). El autor de la cita se basa en la teoría expuesta por George Siemens por la cual el aprendizaje y conocimiento tienen lugar por la diversidad de opiniones; por la conexión especializada de nodos o fuentes de información en función del aprendizaje continuo y, por la habilidad para identificar y seleccionar conexiones entre áreas, ideas y conceptos (Campos Gutiérrez, 2012).

Por ello, creemos que el aprendizaje centrado en el estudiante se vuelve fundacional del proceso educativo: cada participante tiene un papel activo que consideramos es transformador de la mirada sobre el arte y la cultura. “Seleccionar qué aprender y el significado de la información entrante, es visto a través de los lentes de una realidad cambiante” (Campos Gutiérrez, 2012, 113). Este aprendizaje se vuelve colectivo y es solo con las otras personas usuarias. En este piloto, el aprendizaje es interpelado desde la producción de usuarias y al proyecto se lo sostiene, tomando como base la perspectiva de Vygotsky (Ledesma, 2014): promover la enseñanza y el aprendizaje como compatible con el desarrollo emocional de los sujetos. Es que en este piloto la perspectiva de género considera los contextos culturales y sociales de los sujetos que participan e intervienen, inclusive la de las propias personas dinamizadoras: ha incluido un punto de vista sobre el desarrollo de la cultura considerando este proceso como social (Sanz, 2000). Para ello, se

tomaron algunas premisas para la construcción del conocimiento y la interacción con usuarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje como:

1. Promover lo mejor de cada uno ofreciendo la posibilidad de desarrollar las Múltiples Inteligencias.
2. Crear en su aula ámbitos que se asemejen a la realidad de vida.
3. Utilizar como estrategia para focalizar la atención, el compromiso con las emociones.
4. Promover los trabajos colaborativos.
5. Integrar la discapacidad y promover la diversidad
6. Respetar los tiempos de aprendizaje de las personas estudiantes: flexibilizarse
7. Tener como meta “La Comprensión”.
8. Desarrollar el propio currículum.
9. Integrar las unidades: evitar la fragmentación en asignaturas.
10. Trabajar con mapas mentales, relacionando permanentemente los patrones mentales.
11. Trabajar las habilidades mentales.
12. Promover el uso de preguntas “Socráticas”.
13. Promover espacios y tiempos de reflexión personal, de autoevaluación y de metacognición (González, 2009).

[10]

(Ledesma, 2014, 15)

En este sentido, la presencia de los roles que dinamizaban la interacción en el proceso de enseñanza y aprendizajes ofrecieron la posibilidad de desarrollar las inteligencias, en particular las visuales y las lingüísticas (Gardner, 2001) aplicadas al diseño de materiales y tipos de actividades. La inteligencia lingüística refiere a la capacidad de entender y utilizar el propio idioma y la inteligencia espacial a la de percibir los cuerpos y objetos en el espacio y de orientarse. Tiene un fuerte componente visual y de localización. Estas inteligencias se enmarcan en estilos de aprendizajes de sujetos que tienen en común el interés por las obras de arte, ya sea, por el placer del consumo cultural o por la transversalidad que les permite con temas de género. Además, las circunstancias de aislamiento social obligatorio en la mayoría de los países de Latinoamérica y el mundo han permitido que las redes sociales sean el espacio privilegiado de interacción y para el aprendizaje, tan diferente a la educación formal con estudiantes, lo que no requirió grandes estrategias para “focalizar la atención y entrenamiento emocional” (Ledesma, 2014, 16). En el proceso las personas dinamizadoras del piloto impulsaron los trabajos colaborativos, vinculados a las inteligencias lingüísticas y espaciales para promover la diversidad en las producciones y tiempos de aprendizaje.

Hay un concepto que creemos necesario en este modelo mediado por las tecnologías de información y comunicación que es el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Lev Vygotsky (2000) en tanto aquello que una persona usuaria-estudiante puede realizar con la colaboración de un otro de manera colaborativa. Suárez-Guerrero (2004) retoma la definición elaborada en el 2000 por el propio autor, es decir:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial,

determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 2000,133).

Suárez-Guerrero (2004) le otorga al concepto la categoría pedagógica aplicable al e-learning para comprender el papel del:

Agente mediador en la interacción como guía (de alguien más capaz, como un profesor) o cooperación (de un igual, como un compañero de equipo cooperativo). Ambos son relevantes, pero introducen diversas orientaciones al momento de postular la interacción como condición social de aprendizaje (pág.8).

Por su parte, Ledesma (2014) refiere en su libro sobre Vygotsky a la ZDP para referir a distintos tipos de mediaciones. Hay una en particular que creemos ha sido referencial para este piloto que implica la denominada “mediación del sentimiento de pertenencia a una cultura” (pág. 39). Esta mediación la refiere Ledesma (2014) como síntesis realizada a partir de Feuerstein, R. y Mintzker, J. (Tebar, 2009).

[11]

Sin embargo, este sentimiento de pertenencia propuesto por Ledesma (2014) está cargado de un enfoque vinculado a lo patriótico, los valores religiosos y las estructuras clásicas del Estado moderno como la familia y la religión. En este sentido se ha reformulado -*subvertido*- la mediación del sentimiento de pertenencia a una cultura a partir de valores que consideramos vinculados a los derechos humanos, la diversidad, la pluralidad y el respeto por el otro diferente, a saber: dar a conocer los valores de la propia historia, arte, cultura local y latinoamericana; enseñar la perspectiva de género para el campo de la cultura; conocer el significado de las obras de arte desde una mirada plural; destacar aquellos elementos que nos identifican como seres humanos en la diversidad y conocer el mundo referencial que da sentido a nuestra vida: los derechos humanos, los valores de respeto por lo diferente.

Como mencionamos, este proceso consideró una primera formación inicial clásica, pensada para el campus formal en Moodle de la FLACSO Argentina, y se amplió para adaptarse a nuevas necesidades en el contexto del COVID-19 que sumó las redes sociales Facebook e Instagram. Estas incorporaciones se trabajaron desde un formato experimental (Kolb, 1981; 2002; 2013), que si bien no era individualizado por persona, lo era por red social: analizó necesidades de personas usuarias, consideró sus experiencias iniciales y proyección de aplicación de la experiencia en sus propios territorios y ámbitos de pertenencia con encuestas personalizadas, dio y anticipó la información a los estudiantes y construyó diferentes rutas formativas.

La personalización del aprendizaje fue centrado en personas adultas, y se les permitió conocer los motivos por los cuales se aprendía. Se generó un vínculo empático, cercano a las personas usuarias y se los situó como responsables de muchas de las decisiones de la experiencia, atendiendo a sus sugerencias. Este proceso de personalización implicó un diseño instruccional basado en el modelo ADDIE (sigla que refiere a cinco fases: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) con el análisis de perfiles de

estudiantes; el diseño del modelo formativo; el desarrollo completo de su experiencia a partir de materiales, actividades y formas de evaluación para cada red; su efectiva implementación en dos meses en simultáneo y la evaluación que hoy se hace del piloto.

### La multiplataforma

Con la ampliación del acceso a Internet y a herramientas que facilitan la edición de contenidos para todas las personas usuarias la pregunta que nos hicimos en este piloto es qué pasa cuando esas personas consumidoras pueden producir -en el marco de una propuesta pedagógica con acreditación formal- en espacios que no son previstos para este objetivo. La posibilidad de crear espacios y contenidos sin grandes conocimientos informáticos, permitió que las personas participantes cobraran protagonismo y dejaran el lugar de simples observadores en pos de la participación y la interacción con un grupo de interés de nicho sobre arte, cultura y género. El acceso permitió que las escrituras proliferen y las voces se escuchen, y que la unidireccionalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje se rompa completamente, como se ha visto en la implementación de este piloto. Además, las potencialidades del uso de las redes sociales en tiempos de pandemia han intensificado las formas de interacción y visibilizado la comunicación que allí sucedía, de manera global. Este proceso combinado con la multiplicación del uso de dispositivos móviles se sumó a la aparición, cada vez más, de *apps* que amplían sus funcionalidades y atraen más personas, inclusive a los museos. En la construcción colaborativa, la posibilidad de ser productores de información ha marcado la diferencia y permitido que en tiempos de pandemia se pueda “resistir” el embate del aislamiento social obligatorio. En este contexto, cambió la concepción de los espacios para el aprendizaje en red que, en los últimos tiempos, ha permitido la posibilidad de la interacción de diferentes plataformas para distintos tipos de personas usuarias. Inclusive, aun abordando los mismos temas, el diseño de interacción y la configuración de espacios se vuelven diferentes, para insertarse en ambientes con alta predisposición tecnológica (Maggio, 2012).

[12]

En un primer momento, cuando nos referimos a plataformas hablamos de entornos virtuales de aprendizaje o VLE (*Virtual Learning Management*) que podríamos definirlos como los “dispositivos técnicos que permiten la modalización espacial, temporal y espacio - temporal del intercambio” (Fernández, 2018, 31). Sin embargo, para Castañeda y Adell (2013) estos entornos se amplían en su significación a PLE (en inglés *Personal Learning Environment*): “El término PLE describe las herramientas, comunidades y servicios que constituyen las plataformas educativas individuales que los alumnos usan para dirigir su propio aprendizaje y lograr objetivos educativos”. Es habitual abordar los PLE desde dos perspectivas, presentadas a veces como antagónicas: los entornos tienen una perspectiva tecnológica “que hace referencia a configuraciones de software y aplicaciones y otra pedagógica que incorpora el concepto a una corriente de pensamiento que incorpora la perspectiva del alumno” (Castañeda y Adell, 2013, 53), y que se posiciona desde un enfoque pedagógico que propone posibles trayectorias para los estudiantes.

Aquí utilizaremos como equivalentes la denominación de plataforma con la consideración de VLE, pero considerando la implementación del piloto desde la perspectiva más compleja de PLE, en tanto le otorgamos este sentido centrado en las personas que gestionan sus propios aprendizajes y considera los entornos personales, y no solo el VLE. En el presente piloto se utilizaron tres plataformas en simultáneo, dos de ellas no son propiamente educativas, por lo cual entendemos que para este proyecto han tenido lo que denominamos un “uso emergente”, que fue el educativo:

- **Una plataforma Moodle:** también llamado LMS (*Learning Management System*), la plataforma Moodle *virtual.flacso.org.ar* es un campus virtual universitario de la FLACSO Argentina. Este fue un espacio controlado, organizado en un curso con dos grupos separados con configuración visible, que funcionaron como grupos de control. La cantidad de personas usuarias fue limitada y controlada en la admisión y durante el proceso.
- **Una página creada en la red social de propiedad privada Facebook:** la página *cultura.arte.genero* fue creada a partir de un usuario realizado ad hoc para el piloto que se identificaba con el nombre de la experiencia. Este es un espacio de publicación de uso exclusivo de las personas dinamizadoras del curso con contenidos en el muro. Además de la publicación en el muro, se publicaba en las historias. Las actividades publicadas en el muro fueron realizadas por las personas usuarias en los comentarios de cada publicación de actividad. El acceso era libre y no tenían restricciones. Puede accederse a todos los contenidos en <https://www.facebook.com/cultura.arte.genero/>
- **Identidad usuaria creado en la red social de propiedad privada Instagram:** la persona usuaria *culturaarteygenero* fue creado *ad hoc* para el piloto, que se identificaba con el nombre de la experiencia. Este fue un espacio de publicación de contenidos en el *feed*, de uso exclusivo de las personas dinamizadoras del curso y en las historias, con propuestas de actividades realizadas por las personas usuarias en los comentarios de publicación de cada actividad. El acceso fue libre para sus seguidores y no tuvo restricciones. Puede accederse a todos los contenidos en <https://www.instagram.com/culturaarteygenero/>

[13]

La cantidad de personas inscriptas para las tres redes ha sido la siguiente:

- 3.460 personas inscriptas.
- 8.216 personas seguidoras para Facebook e Instagram.

La inscripción por género autopercebido ha sido la siguiente:

- Moodle: 82% mujeres
- Facebook: 85% mujeres
- Instagram: 85% mujeres

La muestra no ha podido determinar cuántas de esas mujeres se autoperciben como cis, lesbianas u otros géneros.

El relevamiento de las personas por país de origen indica:

- Moodle: 75% de Argentina
- Instagram: 81% de Argentina
- Instagram: 81% de Argentina

Las personas inscriptas de otros países han provenido de Bolivia, Brasil, British Virgin Islands, Chile, China, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, Guatemala, Honduras, Italia, México, Nicaragua, Países Bajos, Paraguay, Perú, Puerto Rico y Uruguay.

Esta concepción original de plataformas como espacios construidos propone una pedagogía y *diseño didáctico personalizado* con algunas variables posibilitadas por las propias condiciones materiales de esos espacios. En este caso, pensamos en multiplataforma:

- Las tres plataformas funcionan en simultáneo de manera concurrente.
- Comparten el diseño, que otorga una identidad visual compartida.
- Comparten contenidos: si bien Facebook e Instagram tienen contenidos producidos por personas usuarias, hay contenidos comunes entre las tres plataformas realizadas para el piloto.
- Comparten cronograma: las fechas de lanzamiento inicial de contenidos y actividades centrales han sido compartidas por las tres plataformas. Sin embargo, en Facebook e Instagram se ha sostenido una lógica de replicación diferente a la publicación única de Moodle.
- Comparten personas usuarias: las personas pueden visitar y publicar indistintamente en Facebook e Instagram, inclusive los que participan en Moodle. Sin embargo, las personas usuarias de Facebook e Instagram no participan en Moodle.

[14]

Si uno se aleja de la concepción más instrumental de la tecnología, se suman capas a esta idea de plataforma que la complejizan: parte de las lógicas de funcionamiento de los espacios como Facebook o Instagram es regulada por los algoritmos (Bunz, 2017), por lo cual sobreviene la necesidad de que el diseño pedagógico se convierta en una narrativa atravesada por éste “que induce la pérdida de visibilidad y de fricción sensible con las cosas, para introducir juegos de interferencia imperceptibles y automatizados”, explicita Sadin (2017, 41).

Por ello es necesario realizar una salvedad en este trabajo que explicita que, este idealismo fundado en la primera década del 2000, postulaba a la web 2.0 como un espacio ideal comunitario y de participación, pero que el hecho de situarnos en plataformas privadas que cotizan en la Bolsa de Valores y están atravesadas por el algoritmo, no nos deja caer en idealismos de empoderamientos democráticos de personas usuarias (Van Dijck, 2016). La asignación de la palabra social asociada a las redes pareciera dar por sentado “que estas plataformas ponen el centro de interés en la persona usuaria y facilitan la realización de actividades comunitarias (...) Ahora si bien facilitan las redes humanas, por ende las

de las instituciones, no sería ingenuo pensar que en igual medida los medios sociales son sistemas automatizados que inevitablemente diseñan y manipulan las conexiones” (Van Dijck, 2016, 29).

Esta idea de manipulación en las plataformas se *enrarece* cuando se vincula al campo educativo y nos lleva a preguntarnos por el conocimiento, su transformación y apropiación que se hace visible y predice un efecto social profundo de la digitalización: “Los algoritmos pueden hacer sinopsis, compilar datos y comunicar una imagen de conjunto, y encargarse así, de manera autónoma, de trabajos que hasta ahora estaban reservados a las personas” (Bunz, 2017, 16). En la autora hay un reconocimiento de que los algoritmos se pueden enmarcar en una concepción no instrumental de la tecnología: “La tecnología nunca es un mero instrumento, nos impone constantemente su lógica de funcionamiento, pero eso no significa que podamos descargar en ella nuestra responsabilidad por lo que sucede” (Bunz, 2017, 17).

Pero la tiranía de los algoritmos parece descansar en la aplicación de reglas y no es el algoritmo el que nos acorrjala “sino nuestra representación” de él (Bunz, 2017, 21) ya que el algoritmo, se ha comprobado, aún es “tartamudo”, dice Bunz (2017), no ha superado la disfunción en la fluidez del habla, en este caso de la escritura del que se enuncia como mediador del conocimiento. El tartamudeo se asocia a la opacidad, lo que echa por tierra la promesa de transparencia de las redes (Van Dijck, 2016, 33). Y es porque ante tanto avasallamiento, la voz de las personas usuarias en sus múltiples representaciones sigue presente y produce conocimiento: “El conocimiento ya no se encuentra exclusivamente en un lugar determinado. Se dispersa, por decirlo de alguna manera. Puesto que se difunde en un estado material completamente nuevo, que comúnmente se denomina ‘nube de datos’ (*icloud*), se puede acceder a él desde cualquier parte” (Bunz, 2017, 31).

Así, estas plataformas se sumaron en la conformación del denominado PLE: la experiencia de este piloto experimental de aprendizaje en red tiene ejes que lo diferencian para las personas usuarias, por ejemplo, la liberación de las restricciones temporales a partir de la posibilidad de asincronía y sincronía, para la disponibilidad de contenidos y espacios de interacción; la liberación de restricciones espaciales en términos de posibilidad de ubicuidad. La asincronía y sincronía de las redes “revela su enorme potencialidad para la conformación de equipos de aprendizaje cooperativo en red. Por tanto, concebir las redes de interacción como un ámbito en que se pueda manifestar la ZDP entre iguales, es prestar una mayor atención a los sucesos entre personas a través de las herramientas, que una única mirada sobre la interactividad persona-máquina (Suárez-Guerrero, 2004, 9).

## Sobre el estado del arte y las posibilidades de acción

La experiencia puso de manifiesto la posibilidad de acción de un enfoque teórico basado en el Constructivismo y el Conectivismo, configurando lo que sucedía en las plataformas, construyendo comunidad y genuina construcción de conocimiento colaborativo con perspectiva de derechos, visibilizando a través del arte a las mujeres y las diversidades. También, cada red social crea su propia comunidad con características de interacción, tiempos y formas de publicación específicas que ameritan considerarse con evaluaciones segmentadas. Además, la implementación del piloto permitió poner de manera expresa las diferentes narrativas con temáticas en común y mismos contenidos producidos en y para las plataformas, las interacciones producidas entre personas usuarias, sus diferentes configuraciones en Facebook e Instagram y los efectos de sentido sociales allí ocurridos: la empatía con el otro y la valoración del saber del otro son fundamentales para que el aprendizaje ocurra y si, además, este aprendizaje se da en red, se fortalece en el tiempo. Además la temática de género permitió crear comunidad y expandir los intereses de nicho.

Es importante considerar una perspectiva integral de las plataformas incluidas en un contexto socio-histórico particular de “alta disposición tecnológica” (Maggio, 2012) en espacios no controlados como Facebook e Instagram, o al menos, con posibilidades de control parciales atravesadas por las lógicas del algoritmo y la propia capacidad de las personas usuarias en la participación, producción e interacción. Esta integralidad opera en la multiplicidad de factores que hacen complejo el proceso educativo y exceden los aspectos más técnicos en su dimensión instrumental, permitiendo la inclusión de prácticas educativas en espacios no asignados a esos fines, pero sí que son parte de los PLE de las personas usuarias participantes.

También se consideraron las buenas prácticas de las personas dinamizadoras y tutoras quienes han podido reponer esos cuerpos ausentes presenciales en la virtualidad a partir de la empatía; de la construcción de un rol de mediadores del contenido y las actividades, e inclusive con las devoluciones de las mismas; así como de la interacción pública en los comentarios de redes y en los mensajes privados. Inclusive estos roles, también han sido productoras-usuarias en las redes, creando identidad personalizada. Exceder la perspectiva instrumental de la técnica (Simondon, 2017) habilitó la construcción de una verdadera comunidad para la construcción de conocimiento colaborativo. Lejos de la intencionalidad de las instituciones, aparece en primera medida el proyecto personal, la financiación como persona física y no jurídica, que nos aleja de los intentos hegemónicos de las instituciones que avalaron el proyecto. Desde estos enfoques técnico-pedagógicos, las plataformas en concurrencia permiten identificar la alta disponibilidad de la personas usuarias en ellas, la viabilidad de circulación de contenidos en función de la digitalización del patrimonio y la personalización del aprendizaje para la construcción colaborativa del conocimiento. Este piloto experimental fue un desafío que permitió que el Museo Nacional de Bellas Artes abriera sus puertas desde la virtualidad, digitalizara y pusiera en la red la selección de obras de su colección permanente, para abordarlas desde la mirada interdisciplinaria.

[16]



Este desafío, sumado a los resultados de las encuestas, la observación concreta de la participación en las tres redes y la construcción colectiva a través de la realización de actividades, muestra como cumplidos los objetivos de *construir y promover experiencias de formación abierta multiplataforma e interdisciplinar con narrativas sobre arte, cultura y género, en vinculación con el patrimonio cultural y la inserción multiplicadora en la comunidad, territorios e instituciones de proyectos, con perspectiva de derechos*. En las encuestas, si bien la mayoría indicó que era posible el trabajo con perspectiva de género en sus contextos antes de la realización del piloto experimental; luego de finalizado, los altos niveles de satisfacción y el resultado de requerimiento de aplicación en la vida cotidiana, así como la necesidad de incorporar nuevos conocimientos en estos temas, dio el puntapié inicial para esta inserción. La construcción del piloto en tres componentes permitió visualizar la implementación del diseño de una *experiencia multiplataforma en simultáneo en Moodle, Instagram y Facebook con el aval del MNBA y FLACSO Argentina*, especificando las propias lógicas de interacción, el desarrollo de contenidos específicos, tiempos y formas de publicación diferentes. No hubo comentarios negativos en todo el proceso en ninguno de los tres componentes. Creemos que fuimos sorprendidos por los resultados del piloto de manera grata: la novedad del proceso se convirtió en un hacer, que implicó inicialmente el diseño del equipo de trabajo, pero que fue determinado por las personas participantes. La forma en que éstos se implicaron e interactuaron en el proceso, cómo indagaron y aportaron su propio *expertise* fue determinante para la experiencia, produciendo una circulación inédita y potenciada del patrimonio. Entendemos se pudieron *construir las representaciones de tipos de personas usuarias a partir de la experiencia en redes*: se identificaron las tipologías vinculadas a participantes de Facebook, Instagram y Moodle, se convocaron participantes usuarias de organizaciones activistas para la producción de contenidos, se observó la resignificación de roles.

[17]

Además, los datos permitieron visualizar ciertas tendencias similares que hacen a la tipología de usuario de las tres redes, que han creado una gran comunidad de nicho, potenciada y circulante entre las mismas. De hecho, la participación ha sido horizontal, a nivel red y transversal entre redes, con la configuración de roles activos y de aprendizaje genuino y significativo. La figura del docente-autor se convirtió en persona usuaria comentarior-productor y la persona usuaria en productora de contenidos. Este proceso ha *promovido indefectiblemente la figura de persona usuaria activa*, a partir de la producción de contenido propio, incluido en diseños didácticos personalizados con una interacción orientada y otra emergente.

Además, la digitalización de las obras realizada por el Museo Nacional de Bellas Artes y la circulación de las mismas en las redes sociales, con marca institucional, propiciaron cierta intangibilidad del museo y la desmaterialización de sus obras en un contexto en el cual los museos se están repensando, profundizado en el contexto del COVID-19:

Ha hecho que los museos comiencen a prestar atención de su presencia virtual. Pero lo que es paradójico, es que los museos tienen cada vez más presencia virtual que presencial. Me gusta pensar que es todo un desafío en

un contexto de absoluta crisis, tengo el privilegio de tener contacto con la materialidad del Museo, tanto de las obras que están en exposición como las que están guardadas en la reserva, y que por las condiciones materiales del patrimonio, hay que resguardar (Marchesi, 2020).

En este sentido, la materialidad de la obra cambia de estado, su digitalización la vuelve perdurable por fuera de los estándares de resguardo y protección, le permite circular. La obra se vuelve perenne.

El acervo cultural y las investigaciones de personas expertas en los temas abordados salieron de los contextos cerrados, se abrieron a la comunidad. El vínculo entre el Estado, la ciencia y la sociedad tuvo lugar y permitió la construcción de experiencias de formación abierta multiplataforma e interdisciplinar.

## Referencias bibliográficas

[18]

Benedetti, A. (2020). La igualdad de género en las industrias culturales, FLACSO Argentina, en [virtual.flacso.org.ar](http://virtual.flacso.org.ar).

Bunz, M. (2017). La revolución silenciosa. Cómo los algoritmos transforman el conocimiento, el trabajo, la opinión pública y la política sin hacer mucho ruido. Buenos Aires: Cruce Casa Editora. Capítulo 1, sobre los conocimientos.

Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil.

Campos Gutiérrez, L. (2012) Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones en Revista Educación y Tecnología, N° 1, págs. 111-122

Fernández, José Luis (2018). Plataformas mediáticas. Elementos de análisis y diseño de nuevas experiencias, Editorial La Crujía, Ciudad autónoma de Buenos Aires.

Gardner, H. (2001) La teoría de las inteligencias múltiples, Fondo de Cultura Económica, Carrera 16 No. 80-18, Santafé de Bogotá, Colombia.

Gluzman, G (2020). Cuestionamientos a lo hegemónico [Video], FLACSO Argentina, en [virtual.flacso.org.ar](http://virtual.flacso.org.ar).

Igarzábal, B. (2020). Introducción a la cultura contemporánea con perspectiva de género [Video], FLACSO Argentina, en [virtual.flacso.org.ar](http://virtual.flacso.org.ar)

Kolb, D (1981) Estilos de aprendizaje y diferencias disciplinarias, en A. Chickering (Ed.), The Modern American College. San Francisco: Jossey-Bass, disponible en

<https://learningfromexperience.com/research-library/learning-styles-and-disciplinary-differences/>, recuperado el 10 de junio de 2020.

Kolb, D y Kolb, A. (2013). The Kolb learning style inventory, Experience Based learning Systems, disponible en [www.learningfromexperience.com](http://www.learningfromexperience.com), recuperado el 10 de junio de 2020.

Kolb, D, Baker, A y Jensen, P (2002). El aprendizaje conversacional: un enfoque experimental para la creación de conocimiento, Westport, Connecticut: Quórum disponible en <https://learningfromexperience.com/research-library/conversations-as-experiential-learning/>, recuperado el 10 de junio de 2020.

Ledesma Ayora, M. (2014). Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social, primera edición, Universidad Católica de Cuenca, Ecuador.

Lemus, F. (2020). La visibilización de la diversidad, FLACSO Argentina, en [virtual.flacso.org.ar](http://virtual.flacso.org.ar)

Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza, Los ambientes con alta disposición tecnológica, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Marchesi, Mariana (2020), Conversatorio inaugural Museos [Video], FLACSO Argentina en [virtual.flacso.org.ar](http://virtual.flacso.org.ar)

Museo Nacional de Bellas Artes (2020). Colección digital del Bellas Artes, disponible en <https://www.bellasartes.gob.ar/paginas/coleccion-digital-del-bellas-artes-2/>, recuperado el 10 de junio de 2020.

Museo Nacional de Bellas Artes (2020). Mujeres artistas, disponible en <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/recorridos/mujeres-artistas/>, recuperado el 10 de junio de 2020.

Sanz Cabrera, T. y Perez Rodriguez, M. (2000). El enfoque Histórico Cultural: Su contribución a una concepción pedagógica contemporánea en Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual, Editorial Universitaria, Bolivia, disponible en [https://anmotoristas.org/documentos/contenidos/libro\\_de\\_tendencias\\_docentes.pdf](https://anmotoristas.org/documentos/contenidos/libro_de_tendencias_docentes.pdf).

Sadin, E. (2017). La humanidad aumentada. La administración digital del mundo. (trad. de J.O. Blanco y C. Paccazochi) Buenos Aires: Caja Negra Editorial. Introducción, Cap. 1 (De la revolución digital al advenimiento de una antropología) y capítulo 3 (La dimensión totémica de la tecnología).

Simondon, G. (2017). Sobre la técnica, Editorial Cactus, Buenos Aires, Argentina.

- Suárez-Guerrero, C. (2004) La zona de desarrollo próximo, categoría pedagógica para el análisis de la interacción en contextos de virtualidad en Revista de medios y educación, N°. 24, 2004, págs. 5-10, España.
- Tebar Belmonte, L (2009) El profesor mediador del aprendizaje. Tesis doctoral, Ediciones Magisterio.
- UNESCO (2015) Igualdad de género, disponible en <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Iguldad%20de%20genero.pdf>
- UNIR (2020) Seminario Metodológico, Master en E-Learning y redes sociales, La Rioja, España.
- Van Dijck, J. (2016). La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires, Siglo XXI editores. Capítulos 1, 2, y uno a elegir entre 3 (Facebook), 6 (YouTube) y 7 (Wikipedia).
- Vygotsky, L.S. (2000) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, en Obras Escogidas, Visor, Madrid.