



**Universidad
Nacional
Villa María**

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

Tensiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediada por tecnología en la formación de comunicadores y comunicadoras

Año
2020

Autoras
Minervini, Mariana Andrea; Stancato,
Candelaria y Lunad Rocha, María
Eugenia

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Minervini, M. A.; Stancato, C. y Lunad Rocha, M. E. (2020). *Tensiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediada por tecnología en la formación de comunicadores y comunicadoras*. 2do. Congreso Latinoamericano de Comunicación de la UNVM, nuevos escenarios entre emergencias y conflictos. Villa María: Universidad Nacional Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

**2° Congreso Latinoamericano de Comunicación de la Universidad Nacional de Villa
María: Nuevos escenarios entre emergencias y conflictos. 2020**

Título:

Tensiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediada por tecnología en la formación de comunicadores y comunicadoras.

Autoras:

Minervini, Mariana Andrea. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba. Bv. Enrique Barros s/n Ciudad Universitaria. 5000 – Córdoba.
mariana.minervini@unc.edu.ar

Stancato, Candelaria. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba. Bv. Enrique Barros s/n Ciudad Universitaria. 5000 – Córdoba. cstancato@unc.edu.ar

Lunad Rocha, María Eugenia. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba. Bv. Enrique Barros s/n Ciudad Universitaria. 5000 – Córdoba.
eugenia.lunad.rocha@unc.edu.ar

Eje temático: 2°, Nuevos Escenarios Comunicacionales.

Ponencia: Avances /Resultados de investigación.

Producción: Trans/Multimedia.

Palabras claves: Escritura periodística - Tecnología - Didáctica.

Resumen: La presente ponencia indaga sobre el saber y el hacer de la propia práctica situada en el espacio curricular de formación de escritura periodística en estudiantes de 1er año del Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica (cátedra A) de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Se trata de un taller anual en donde el objetivo pedagógico está puesto en promover la práctica de "aprender haciendo" (leyendo, escribiendo). De esta manera, este trabajo recupera, en el marco de una investigación-acción, el cruce y la transversalidad de los campos del saber que el Taller involucra (Lengua y Gráfica) y los aprendizajes promovidos a lo largo del recorrido y las trayectorias de nuestros y nuestras estudiantes.

La propuesta nos lleva a analizar y reflexionar acerca de las actividades interactivas y recursos didácticos aplicados en el Taller durante la pandemia, etapa de crisis sanitaria a nivel global que condujo las propuestas didácticas hacia la virtualidad de manera precipitada, imprevista y obligatoria. En este contexto, la complejidad de la experiencia de enseñanza-aprendizaje demandó reformulación, rediseño y adaptación de contenidos curriculares, estrategias, objetivos, tiempos y secuencias a razón de las diferentes posibilidades de interacción que brinda la presencialidad en relación a la virtualidad. Este cambio llevó a incorporar nuevos recursos para la enseñanza, formatos y una lógica nueva capaz de pensar una nueva didáctica de la producción periodística, en la cual el principal desafío fue reforzar la relación de implicancia de los y las estudiantes con los contenidos.

En este nuevo entorno dinámico, entonces, nos planteamos la posibilidad de deconstruir procesos de enseñanza tradicionales en su articulación con la dinámica que las tecnologías imprimen a los procesos cognitivos que intentan movilizarse desde la propuesta pedagógica propia de nuestro espacio curricular. Este proceso de revisión nos llevó a reflexionar acerca de cómo enseñar "lo nuevo" desde paradigmas viejos o anclados todavía en la lógica lineal del papel. El entorno virtual es un espacio a habitar que reclama, además de nuevos saberes, nuevos roles. En relación con esto, Scolari (2018) refiere que los y las jóvenes están marcados/as por la experiencia subjetiva que generan las tecnologías y, por ende, es preciso pensar en la posibilidad de aprender a vincularse de manera diferente, en un entorno diferente y con recursos diferentes. Es entonces, en esta reflexión sobre la propia práctica, que resulta necesario no solo dar respuesta inmediata a las circunstancias que se nos imponen hoy, sino sobre todo poder, a partir de esta experiencia, construir nuevos saberes didácticos que habiliten, hacia

adelante, nuevas y más enriquecidas posibilidades de aprendizaje para nuestros y nuestras estudiantes.

Título: Tensiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediada por tecnología en la formación de comunicadores y comunicadoras.

Hoy en día existen nuevas formas de comunicación, prácticas y modos de vincularnos propios de un mundo transformado y conectado por la tecnología que altera y distorsiona formas de enseñanza hegemónicas que es necesario reconocer para intentar otros mecanismos de aprendizaje. Actualmente, la imprevisibilidad que supuso la crisis sanitaria a escala mundial sin dudas impactó sobre el sistema educativo y nos llevó a cuestionar la tendencia a reproducir la misma práctica de enseñanza conocida, pero sumando nuevos recursos y elementos digitales. Este contexto abrió la puerta a discusiones más complejas y reflexiones pedagógicas respecto a cómo enseñar “lo nuevo” desde paradigmas viejos o anclados todavía en la linealidad y tangibilidad del papel. La virtualidad es un espacio a habitar que reclama, además de nuevos saberes, nuevos roles. Incluso, en el marco de la situación excepcional que supuso la pandemia, no hubo otra opción que virtualizar la enseñanza superior buscando que la mayor cantidad posible de estudiantes accediera a los contenidos indispensables de la asignatura.

En el actual ecosistema de medios digitales (Scolari, 2008), conviven multiplicidad de plataformas narrativas que ofrecen la posibilidad de formatos novedosos para la información y la comunicación. Nos preguntamos entonces acerca de cómo motorizar el proceso de aprendizaje situado en el espacio curricular de formación de escritura periodística en estudiantes de 1er año del Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica (cátedra A) de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta asignatura aborda la práctica de la escritura y la redacción de los géneros periodísticos, articulando la enseñanza de la lengua y la formación en gráfica, pero también promueve la reflexión sobre el impacto del medio digital en la educación y en la apropiación de saberes, las propuestas de materiales didácticos digitales y el nuevo entorno de formación a distancia: el Aula virtual (Cassany, 2002).

Pareciera que este contexto de enseñanza aprendizaje mediatizado y virtualizado previera la configuración de un estudiante “nativo digital” que interviene en su proceso de subjetivación en tanto nuevo sujeto de la educación que se constituye a partir del

vínculo tecnológico. Sin embargo, hay una alfabetización digital y académica en la que es necesario detenernos a pensar en tanto el solo hecho de ser *usuarios* de dispositivos y redes no implica el manejo de las múltiples posibilidades que ofrecen y mucho menos el dominio de la lectura y la escritura en entornos virtuales.

Desde una primera valoración general, el objetivo más urgente en la reconfiguración que implicó el pasaje de la actividad presencial a la virtual estaría cumplido: se adaptaron con urgencia las clases al entorno digital, se resignificaron contenidos y lógicas didácticas para trabajar con estos y se resolvieron nuevos métodos de acreditación evaluación en la virtualidad. Sin embargo, la reflexión en torno al proceso específico de didactización de los contenidos y materiales que se abordan y a las condiciones que impone la lógica de una plataforma virtual sigue siendo una oportunidad para profundizar las maneras de pensar la enseñanza. Está claro que se dispone de un nuevo espacio digital para llevar adelante las propuestas de trabajo en torno a los contenidos, pero ese entorno no debe convertirse en repositorio de materiales y textos, ya que en la virtualidad entran en tensión otros recursos, otras estrategias y otro tipo de lenguajes y producción de sentidos. Al respecto, Mariana Maggio, especialista en tecnología educativa y Doctora en Educación, en el portal digital de RedAcción, en marzo de este año, advirtió sobre el riesgo de trasladar la enseñanza a espacios virtuales y replicar “la lógica de la enseñanza clásica, ponerse detrás de una pantalla y revolver archivos pdfs” (2020). En relación a ello, se disputan nuevos sentidos en virtud de la manera en que pensamos lo nuevo desde paradigmas viejos y la coexistencia de prácticas analógicas en entornos digitales. Para decirlo en otros términos, educar en la cultura digital en el nivel superior nos exige pensar por fuera del modelo industrial aplicado a la educación de fines del siglo XX y comienzos del XXI, sin soslayar “las dificultades de los docentes y de las universidades en la integración didáctica y apropiación de las herramientas digitales” (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020, p. 17).

En este sentido, es claro que no son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ni las narrativas transmedia las que “garantizan por sí mismas la construcción del conocimiento o los procesos de reflexión, problematización, producción activa por parte del estudiante y la comunidad que se busca interpelar” (Alonso y Murgia, 2018, p. 218). Por el contrario, el valor sigue recayendo en el diseño pedagógico y en la propuesta didáctica, porque es allí donde asistimos al potencial transformador de la educación. Sobre todo, en una universidad pública que debe

garantizar la inclusión de los/as estudiantes y, junto con ella, en esta realidad, la conectividad y disponibilidad tecnológica necesaria para tal fin. En relación con esto, Scolari (2018) refiere que los y las jóvenes están marcados/as por la experiencia subjetiva que generan las tecnologías y, por ende, es preciso pensar en la posibilidad de aprender a vincularse de manera diferente, en un entorno diferente y con recursos diferentes. En esta línea quizá sea necesario pensar en las múltiples opciones que ofrecen las pantallas en la edición de procesadores de texto, por ejemplo, no solo en “la posibilidad de escribir, corregir y reescribir sin que queden las huellas de las versiones previas” (Ramirez Gelbes, 2018, p. 75), sino también en la utilización de todos los recursos visuales, gráficos, audiovisuales e interactivos, así como también avanzar en la comprensión de nuevos espacios y tiempos de aprendizaje. Las pantallas introducen además una nueva manera de leer marcada por la fragmentación y el escaneo, lo cual repercute en las formas de escritura y redacción contemporánea.

Internet, las computadoras, los teléfonos celulares, las conexiones WiFi, la nube, las bases de datos, los servidores y las redes sociales están insertas en nuestra vida y cotidianeidad, no solo como formatos o soportes sino como lenguajes y narrativas. Las famosas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constitutivas de la cultura digital modifican nuestro comportamiento, la manera de vincularnos con otras personas y de socializar y también incide en la experiencia de aprendizaje significativo. Además, las transformaciones del ejercicio de escritura aparecen ligadas a la emergencia de las redes sociales en tanto fenómeno complejo que tiene injerencia en las formas de comunicarnos actuales, transversales a los modos y prácticas de escritura y lectura que tal vez demanden nuevas habilidades y adaptación. Sin embargo, su uso y apropiación no descarta clásicas formas de lenguaje, de escritura y de lectura (Skliar, 2015). Es en relación con esto último que parecieran debatirse las nuevas preocupaciones didácticas en tanto las maneras de leer y escribir propias de la lógica del papel continúan siendo las operaciones de base ineludibles para progresar o acceder a nuevas posibilidades de interpretación y producción en los entornos virtuales.

En esta línea, en el espacio de formación y de producción gráfica, la dinámica que impuso la virtualidad derivó en la adaptación de la planificación de contenidos curriculares presenciales a la precipitada lógica remota en la cual “la transición no es automática ni tiene que ver con inyectar más tecnología, sino con un proceso ambicioso capaz de integrar lo tecnológico, lo cognitivo, lo relacional y lo pedagógico” (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020, p. 23). Es entonces, en esta reflexión sobre la propia práctica,

que resulta necesario no solo dar respuesta inmediata a las circunstancias que se nos imponen hoy, sino sobre todo poder, a partir de esta experiencia, construir nuevos saberes didácticos que habiliten, hacia adelante, nuevas y más enriquecidas posibilidades de aprendizaje para nuestros y nuestras estudiantes. Esto nos lleva a considerar y resignificar el proceso de aprendizaje que implica la reflexión atada a la acción. Como señala Bebea, “no basta con leer y comprender, sino que también es preciso hacer” (2015, p. 13).

Por todo lo expuesto, se desprenden aquí algunas reflexiones acerca de dos cuestiones esenciales que conforman la enseñanza/aprendizaje dentro de un taller de producción y que indudablemente funcionan de una manera distinta en este nuevo entorno: los *tiempos* y los *vínculos* que se proponen entre el diálogo pedagógico que supone, necesariamente, un encuentro entre los objetivos de quien enseña y los de quien aprende para seguir pensando en esta nueva realidad académica que se presenta en tiempos de pandemia.

La dimensión temporal y espacial

Es importante replantearnos la variable *tiempo* dado que el aprendizaje en sí mismo implica tiempo, es siempre procesual. Sobre todo ahora, el aprendizaje supone también ser conscientes de la administración del cambio, de que ir aprendiendo durante el trayecto significa adquirir nuevas capacidades y herramientas.

Es casi inevitable reflexionar sobre el tiempo sin hablar de su dimensión espacial: los tiempos de la enseñanza/aprendizaje cambian porque el espacio de la virtualidad ya no es el aula sino el espacio doméstico (sobre todo en este contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio). Hay una superposición espacial que obliga a pensar que los tiempos destinados al estudio no sean exclusivos y se solapen con otras actividades de la vida cotidiana. Además, los tiempos en el entorno virtual de docentes y estudiantes son diferentes porque muchas veces no existe un horario pautado de clases. Esto incide en sus roles: los y las estudiantes tienen la opción de elegir cuándo estudiar, desarrollan autonomía de trabajo y autogestionan sus tiempos, el abordaje de los contenidos es asincrónico y flexible, y esta alteración del tiempo invita a los y las docentes a pensar otro tipo de planificación y diseño de la clase. Si en las clases presenciales el tiempo es pautado, estructurado y lineal, en la educación en entornos digitales la noción de tiempo es diferente: hay un tiempo de lectura, de resolución y entrega de actividades, de apropiación de contenidos, que se juega por fuera de la

interacción cara cara y de las coordenadas asociadas al trabajo colectivo que impone la lógica de la presencialidad en la que se habita con otros y otras no solo un espacio sino también un plan de jornada, un horario de escucha, una instancia de interacción cotidiana. El aprendizaje ahora es autónomo y supone una personalización que, en ocasiones, constituye un obstáculo para la sistematicidad o la consecución del proceso pedagógico pautado desde la propuesta de enseñanza. En palabras de Pardo Kuklinski y Cobo, “el docente diseña una experiencia de aprendizaje y el estudiante la ejecuta bajo una mentorización que dura lo que dura el ciclo de relación entre ambos” (2020, p. 33).

Asistimos a una época marcada por la irrupción de las TIC, que transforman la relación entre el soporte y el mensaje y a su vez modifican “el espacio (de uno “cartesiano” y con direcciones, al “no espacio” de las redes, cuyas reglas se difuminan), y el tiempo (del calendario y la organización estática, al tiempo flexible y dinámico)” (Alonso y Murgia, 2018, p. 215). Ahora bien, es claro que, aunque los tiempos sean diferidos, no dejan por esto de ser compartidos. Es decir, en el entorno virtual, convive la sincronidad -por ejemplo en las videoconferencias- con el tiempo no sincrónico, que administra cada estudiante a su propio ritmo. Aun así, la distancia que media entre el tiempo de lo que pauta quien enseña y el momento en que quien aprende „elige“ leer, hacer, entregar una consigna, pareciera muchas veces convertirse en un obstáculo dentro del desarrollo de una determinada secuencia didáctica. Mientras que en la presencialidad, en un taller de producción, el recorrido es pautado por el/la docente, guionando etapas, momentos diferenciados en los que se ponen en juego diferentes operaciones cognitivas (escuchar y participar de una clase teórica, analizar en clase un ejemplo, realizar una actividad modelo con resolución colectiva, ejercitar individualmente, revisar y autocorregir en base a claves de corrección, recapitular y redireccionar la práctica, etc.), en la virtualidad, aun cuando las cosas sean claramente indicadas, pautadas, reforzadas, el oficio de estudiante (Perrenoud, 2006) pareciera regirse por el „tener que hacer“ o „tener que cumplir“ con los plazos de entrega estipulados y todo eso otro que debiera acontecer en el recorrido previo se pierde o se realiza de una manera que escapa a la vigilancia propia del diálogo pedagógico. Se saltan etapas, se invierten los momentos, se ejercita sin leer o sin ver determinada clase, las entregas son poco reflexivas o no se articulan con las devoluciones realizadas por el/la docente, y el proceso previsto desde la propuesta inicial se resignifica, como decíamos, se personaliza, en virtud de los tiempos, las necesidades, las interpretaciones propias de quien recibe y ejecuta eso que se solicita hacer. En el trabajo virtual, sobre

todo en un espacio curricular de primer año de la carrera, *la lógica del cumplimiento* se impone por sobre *la lógica del proceso*, y esto es sin duda uno de los principales desafíos a considerar en relación a la manera en que la nueva disposición del tiempo y el espacio que atraviesa los aprendizajes debe ingresar como dimensión a considerar en la reflexión didáctica.

Sin duda, somos conscientes de que el trabajo mediado por tecnologías exige una buena predisposición al cambio. De la misma manera, familiarizarse con el nuevo lenguaje que propone un aula virtual e identificar y reconocer íconos y recursos en la plataforma también conlleva tiempos no previstos o no planificados. Se desprenden a partir de allí otras dificultades vinculadas a la no materialidad física de las dimensiones espacio temporales en las que se trabaja, lo cual, en ocasiones, tiende a diluir o a volver más laxos los procesos, más lábil la relación de implicancia con los contenidos y las consignas de trabajo y, en consecuencia, más lenta la apropiación y desarrollo de los aprendizajes.

Es así como, en virtud de reforzar el contacto con los y las estudiantes y volverles más próximos los materiales didácticos necesarios para la apropiación de los contenidos, apostamos e innovamos en el desarrollo de las secuencias generando estrategias situadas y múltiples modalidades de vehicular la información para que la mediación de la escritura que se impone como norma en la virtualidad no constituya un obstáculo. Para esto nos planteamos la necesidad de proponer o habilitar nuevos dispositivos didácticos que promuevan la interactividad de los y las estudiantes con los contenidos curriculares para que el proceso de aprendizaje no se diluya en una práctica efectivista del solo „cumplir“ con la tarea „para entregar“.

El modo de vincularnos

La utilización de la tecnología en el aula es una necesidad hoy en día derivada de la importancia de tejer puentes entre el mundo on y off line ya que hay más continuidades que rupturas entre ambos contextos de interacción y práctica social. Esto nos invita a pensar en el uso y consumo de la tecnología en tanto herramienta de distribución, circulación y producción de contenidos e información en la dinámica de un taller.

Así y todo, en este panorama de distancia física y confinamiento, los/as docentes tenemos la compleja tarea de buscar formas nuevas de generar la proximidad con los y las estudiantes, atentos/as a no reproducir desigualdades. Si en el aula presencial se sobreentiende la presencia docente, como destinador de contenidos explicados y

orientaciones de orden prácticos para operativizar prácticas de estudio y el trabajo áulico, en los entornos virtuales se demanda el rol de un docente tutor que es necesario reforzar con una presencia activa que posibilite sostener, de alguna manera, algo de esa sistematización que es inherente a la presencialidad. A través de clases virtuales que descansan en soportes gráficos e interactivos que después son socializados como memoria de lo dicho/compartido, mensajes escritos y visuales que explicitan no solo las consignas sino sobre todo el sentido de esas tareas a realizar, claves de corrección que visibilizan devoluciones evaluativas de corte formativo, son algunas de las maneras en las que se pretende dinamizar ese „vínculo a distancia“ en el que tiende a perderse la posibilidad del intercambio sincrónico, enriquecido con la pregunta de quien aprende, propio de la interacción dialógica del aula.

En orden con estas preocupaciones, es imprescindible fomentar la curiosidad, la exploración de habilidades y la reflexión sobre lo que hacemos. En relación con esto, resulta interesante pensar cómo la experiencia de formación que habitamos y transitamos, tanto docentes como estudiantes, “no solo implica pensar en los aspectos didácticos, sino también en los tecnológicos, los estéticos, los emocionales, en la interacción, la usabilidad, entre muchas cuestiones que hay que considerar” (Milillo, 2020). Y es que, como nunca, se impone la necesidad de prever todo el tiempo a quien está del otro lado y que es, en definitiva, el destinatario privilegiado de nuestra práctica. Preverlo supone anticipar, en la medida de lo posible, sus propias condiciones de recepción de nuestra propuesta, no solo en términos materiales (conectividad, dispositivos tecnológicos que posee), sino también en función de sus posibilidades de interpretación, de resolución autónoma, de trabajo reflexivo en torno a la incertidumbre que supone siempre el aprendizaje de algo nuevo. Posibilidades, todas ellas, que dependen en gran medida de las mediaciones culturales con las que se cuentan y que, en el inicio de una carrera de formación de grado, se revelan disímiles, variadas, diversas. En el trabajo desde la virtualidad, esa distancia entre las trayectorias de base y lo que la academia propone, a través por ejemplo de un taller de interpretación y producción de géneros periodísticos, corre el riesgo de profundizarse y resultar expulsiva si no se prevén y diseñan a tiempo estrategias atentas a re vincular, a trabajar desde lo posible, a sostener y acompañar. Es en este punto donde la posibilidad de repensar la lógica de los materiales y los recursos de trasmisión de los contenidos se asocia con la *interactividad* propia de los entornos virtuales como clave didáctica.

Como señalábamos en un comienzo, la identidad del espacio curricular donde nuestra práctica de enseñanza se despliega se define por la lógica propia de espacio *taller* y es en este sentido que la necesidad de no perder la interacción propia del trabajo áulico, al pasar a la virtualidad, resulta primordial para sostener las potencialidades que ofrece como instrumento para la enseñanza. En términos de Souto (2000), un taller constituye un *dispositivo* en el que entran en juego múltiples dimensiones que impiden pensarlo como una mera modalidad o metodología de trabajo. El tipo de tarea que en él se realiza, en términos de Achilli (2000), supone “un proceso de producción y aprendizaje grupal” (2000, p. 60). El encuentro con otros, el ejercicio de *objetivación* que supone la socialización de los conflictos frente a una tarea o las decisiones que se toman para encararlos posibilita una oportunidad de explicitación de los sentidos en juego en torno a un contenido, muchas veces, sin ser conscientes de ello. De aquí la importancia de resignificar, en la virtualidad, esas posibilidades de seguir haciendo y pensando en ese hacer *con otros/as*. En palabras de Souto (2000), “el taller es un espacio de enseñanza donde hay una producción (se hacen cosas) y donde el foco está puesto en el saber-hacer (y no tanto en aprendizajes intelectuales)” (2000). En este sentido, las relaciones grupales que se ponen en juego se dan de una manera particular en la medida en que los sujetos van aprendiendo mientras producen y, por ello, tal como advierte Souto, no toda situación de intercambio constituye un taller en tanto “no toda enseñanza grupal (...) responde a las características del taller” (2000). De lo que se trata, en definitiva, es de poner en tensión los términos de un proceso cuya finalidad no está puesta en alcanzar determinado saber intelectual sino, como decíamos, en adquirir una destreza, un procedimiento, un saber hacer que está centrado en la producción de un objeto con sentido social. Es en esto en donde radica, entonces, la principal dificultad a enfrentar en el paso a la virtualidad dado que al no estar „allí“, compartiendo el mismo espacio-tiempo en el que *el hacer* tensiona lo que se sabe, lo que se duda, lo que se resignifica, pareciera vaciar de sentido la propuesta: mientras que en el cursado presencial se ponen en juego y en tensión colectivamente las problemáticas propias de cada estudiante frente a la tarea de escribir y reescribir, en la virtualidad esa experiencia queda reconcentrada en la resolución individualidad y aislada, librada a las propias estrategias de resolución y sin posibilidad de negociar sentidos o maneras de hacer junto a los/las demás. En el proceso de producción que supone un taller, quien participa con otros “va tratando de resolver situaciones que se le presentan y, en función de estas, demanda al docente lo que necesita para poder avanzar” (Souto, 2000). ¿Cómo

acompañar a la distancia una práctica en la cual quien orienta el taller no se configura o debiera configurarse como único destinador del saber a alcanzar sino como alguien que trabaja a partir de la demanda de quienes realizan la experiencia?

Es precisamente a partir de la última pregunta que proponemos pensar la educación en torno a las oportunidades que nos ofrece la tecnología, concibiendo las herramientas digitales a disposición del modelo pedagógico y no al revés, lo cual exige rearmar las estrategias de enseñanza para reconvertirlas o recrearlas en nuevas maneras de trasposición didáctica. Esta resignificación no solo supone repensar las lógicas en las que los contenidos son enseñados, ejercitados, evaluados, sino también las maneras en las que los sujetos interactúan entre sí y retroalimentan sus propios procesos de trabajo y aprendizaje. Se trata de desafiar la soledad y la individualidad a la que la virtualidad pareciera resignar los procesos de aprendizaje a través, por ejemplo, de la visibilización de producciones en línea (por ejemplo en la cobertura de un evento a través de las redes), la intervención interactiva sincrónica de paneles de ejercicios (por ejemplo, en el trabajo en torno a contenidos de gramática oracional), la valoración compartida de casos a través del análisis de ejemplos y la puesta a prueba en vivo de estructuras modelo (por ejemplo en el trabajo con los géneros o las formas de citación propias de la prensa gráfica), entre otras.

Es entonces que en la articulación y tensión que proponen los procesos de enseñanza atravesados y mediatizados por la plataforma virtual nos obliga a pensar y a accionar, como plantea Dussel (2020), a partir de la hibridación entre los sentidos de lo pedagógico y lo tecnológico y la relevancia que asumen las “condiciones materiales socio-técnicas para promover ciertas prácticas de saber” (p. 21). Sin duda, la circunstancia anómala de pandemia y virtualidad -o “nueva @normalidad”- multiplica las tareas y experiencias ya que todo lleva mayor tiempo de producción y anticipación, por lo tanto, transitar el proceso de incertidumbre e imprevisibilidad en estos tiempos es el enorme desafío de la educación pública. En esta distancia entre lo buscado y lo posible que profundiza el contexto de pandemia y confinamiento en el que hoy trabajamos, la propuesta es abrir instancias de encuentro con la producción del otro/a y la socialización de lo colectivo en una trama donde la escena áulica se torna difusa y donde aspiramos a pensar la tecnología como un dispositivo o plataforma habilitante capaz de propiciar espacios alternativos de convergencia entre los y las estudiantes y un proceso de enseñanza aprendizaje mediado.

En función de lo dicho, no escapa a nuestra reflexión y discusión aquella simulación de la educación que planteaba Pierre Bourdieu (1970) -donde docentes *hacen como* que enseñan a estudiantes que *hacen como* que aprenden y donde todo funciona- y el cuestionamiento hoy más que nunca de una realidad incierta de cara a una generación ávida, mediatizada y digital (Martín Barbero, 2006). Está claro que la búsqueda debe ser didáctica, a través del diseño de instancias de intercambio, de actividades y de socialización de resultados que promuevan una relación de implicancia activa, que prevea a los y las estudiantes como sujetos activos, protagonistas de sus procesos. Para esto, será necesario entender que la noción del tiempo y el espacio y los modos de vinculación en el nuevo entorno virtual deben ser reconvertidos de tal manera que pueda ser posible promover una nueva escena pedagógica que no intente seguir emulando la lógica presencial, en una ecuación que la valora siempre como deficitaria en comparación con esta última, sino que sea producto de un diseño específico, con objetivos y desafíos propios. Sin duda se trata de recorrer espacios de incertidumbre, de preguntas más que de certezas, pero solo así será posible abrir espacio a lo inédito, a ese terreno de lo inexplorado como oportunidad creativa para promover nuevos saberes didácticos que habiliten, hacia adelante, nuevas y más enriquecidas posibilidades de aprendizaje para nuestros y nuestras estudiantes.

Bibliografía

ADAM, J.M. (1992). Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et. Dialogue. Ed. Nathan. París.

ALBARELLO, F. (2019). Hacia una ecología de las pantallas. En Albarello, F. Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de las pantallas. Buenos Aires: Ampersand.

ALONSO, E. y MURGIA, V.A. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. Revista Comunicación y Sociedad. pp. 203-222.

ANDER-EGG; EZEQUIEL (1991): El Taller, una alternativa para la renovación pedagógica. Ed Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires

ARNOUX, E. et al. (1999). Talleres de lectura y escritura. Textos y actividades. Ed. Eudeba. Bs. As.

BEBEA, I. (2015). Alfabetización digital crítica. Una invitación a reflexionar y actuar. Edita: BioCoRe S. Coop, Madrid. https://www.researchgate.net/publication/328096137_Alfabetizacion_Digital_Critica_una_invitacion_a_reflexionar_y_actuar

DUSSEL, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. Revista Científica EFI. Dirección General de Educación Superior. Volumen 6 • N° 10.

GONZÁLEZ ORTIZ, J. J.; SÁNCHEZ MARÍN, F. J.; CASTEJÓN, M. A. y NOGUERA, J. M. (2013). I Jornadas de buenas prácticas docentes. Metodologías activas en la universidad. Universidad Católica de Murcia. file:///D:/PCUsuario/Sistema/Documents/PROYECTO%20CONSOLIDAR/2020/Villa%20Maria/La_educacion_mediatica_una_apuesta_form.pdf

JENKINS, H. (2006) “Convergence Culture” La cultura de la convergencia en los medios de comunicación. Ed. Paidós. España.

MAGGIO, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.

MARTÍN-BARBERO, J. (2003). Saberes hoy: Diseminaciones, competencias y transversalidades. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 32, pp. 17-34.

MARTÍN-BARBERO, J. (2006). Lecto-escrituras en la sociedad de la información: Un mapa para visibilizar sus más estratégicos desafíos socio-culturales. Bogotá (Colombia): Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina, CERLALC.

MILILLO, C. [Portal Educativo de las Américas]. (2020, mayo 21). Educación en Tiempos de cambio. Desafíos de la educación virtual PENT FLACSO Argentina [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=J7144fCA4_4&feature=youtu.be

PARDO KUKLINSKI, H. y COBO, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona.

PERRENOUD, P. (2006). El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid, España: Editorial Popular.

RAMIREZ GELBES, S. (2018). El discurso híbrido. Formas de escribir en la web. Ed. Ampersand. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

SCOLARI, C. (2008). Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva. Gedisa editorial.

SKLIAR, C. (2015). Desobedecer el lenguaje (Alteridad, lectura y escritura). Miño y Dávila Editores.

VILLA, M.-FATALA, N. (2016). Gramática de la lengua y el texto. Herramientas para la producción discursiva periodística. Ed. Brujas. Córdoba.