

Enseñar en la Emergencia: relato de experiencia

Fernández, Gloria

Licenciada en Letras

Docente, extensionista e investigadora de la carrera Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

glrporty@gmail.com

Villafañe, Adriana

Licenciada en Letras

Docente, extensionista e investigadora de las carreras de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

noevilafae@gmail.com

Rubio, Luciana

Licenciada en letras

Docente, extensionista e investigadora del Área pedagógica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

lucianarubio@gmail.com

Franco Quiroga, Yanina

Licenciada en Letras

Docente, extensionista e investigadora de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

yanibenqui@hotmail.com

Noemberg, Carina

Licenciada en Letras

Docente, extensionista e investigadora de la carrera de Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

carinanoemberg1924@gmail.com

Figueredo, Mauro

Magister en Semiótica

Docente, extensionista e investigadora de la carrera Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

maurofigueredo.cc@gmail.com

La escritura es una raspadura, leer lo que se disimula y revelar lo que violentamente está ordenado.

(Derrida, 1997)

Se escribe siempre para dar vida, para liberar la vida allí donde esté presa, para trazar líneas de fuga.

(Deleuze, 2009)

Resumen

En este trabajo compartimos la experiencia de enseñanza no presencial, realizada en el año 2020 por el equipo de cátedra de Comprensión y Producción del Discurso/texto que se desarrolla en los primeros años de las carreras: Profesorado en Ciencias Económicas, Profesorado en Historia, Licenciatura en Historia, Tecnicatura en Investigación Socioeconómica y LITADIS. Además, se dicta en el cuarto año de la Licenciatura en Trabajo Social. La atipicidad experimentada en el ámbito educativo a raíz de las decisiones políticas causadas por la Pandemia del SARC Covid 19 ha puesto en tensión las realidades socioeconómicas y la posibilidad de dar continuidad pedagógica en todos los niveles del sistema educativo. En un contexto de incertidumbre más que certezas, los docentes hemos optado diversos caminos, orientados por aquellos que conocíamos (más o menos) pues ni nosotros ni las instituciones nos habíamos preparado para semejante catástrofe sanitaria.

Sin embargo, “pasado el temblor”, recuperándonos como podíamos revisamos analíticamente el que y como enseñar en la no presencialidad, la virtualidad o en forma remota. Muchas lecturas, cursos, webinarios permitieron acercarnos y adentrarnos cada día a un mundo desconocido. Hoy a un año de haber recorrido un camino sinuoso con aciertos y desaciertos reflexionamos sobre ese hacer,” esa hechura didáctica “que fuimos hilvanado hilo a hilo con prácticas, experiencias previas y teorías sobre los estudios culturales, la filosofía, la didáctica y la pedagogía, entre otras.

Palabras clave: Pandemia-emergencia - enseñanza

Introducción

Comprensión y Producción del Discurso/Texto es una cátedra cuatrimestral que se desarrolla en los primeros años de las carreras: Profesorado en Ciencias Económicas, Profesorado en Historia, Licenciatura en Historia, Tecnicatura en Investigación Socioeconómica y Licenciatura en el Tratamiento y Análisis de Datos para la Investigación (LITADIS). Además, se dicta en el cuarto año de la Licenciatura en Trabajo Social.

En pocas palabras, podemos decir que el propósito de la cátedra, en relación con los primeros años, es acompañar a los estudiantes en el inicio de su participación en el ámbito universitario a través de las prácticas de lectura y escritura propias que lo constituyen, articulando un diálogo con las demás cátedras para poder desarrollar herramientas que permitan potenciar un trabajo orientado a los textos disciplinares de cada carrera.

La situación pandémica mundial y la irrupción de la presencialidad de las clases, implicó iniciar experiencias educativas inéditas en busca de dar continuidad a la actividad pedagógica. Las normativas emanadas por las autoridades universitarias sobre la flexibilización curricular y la priorización de contenidos llevaron a la reflexión inmediata sobre qué y cómo enseñar, no deslindadas de los principios de lo que se conoce como Justicia Curricular.

Trabajar en la no presencialidad en el contexto de excepcionalidad implicó al equipo de cátedra resignificar la enseñanza mediada por las TIC. De esta manera se inició un recorrido complejo que demandó la profundización de los saberes tecno pedagógicos y el trabajo de escritura colaborativa para generar, en primer término, la vinculación pedagógica, la alfabetización digital y pasar, luego al desarrollo de contenidos.

En razón de la posibilidad que tuvo el equipo de realizar el Curso de Extensión sobre el uso de la plataforma Moodle, se adoptó este espacio virtual para el desarrollo de la materia en este período de ASPO cuyo sitio fue proporcionado por un docente de la facultad que ofreció hacer uso de ella. Moodle proporciona recursos variados de los cuales se tomaron aquellos que son acordes a la materia y a la disciplina: Tareas, Actividades, Foros de consulta, Foro de reflexión, Cuestionarios, además de que permite subir enlaces de textos y videos. Sobre todo porque como lo enuncia Santamaria *et al* (2012, p 16-19) esta plataforma permite, por un lado, dar respuesta a los principios enunciados por Järvelä (2006). Estos son: 1-Enseñanza I o de transmisión de conocimientos. 2- Enseñanza II o de adquisición, compilación y acumulación de conocimientos, 3- Enseñanza III o de desarrollo, invención y creación de conocimientos. que justifican la utilización de las TIC en el aprendizaje, y por otro, participa de los sistemas de gestión de aprendizaje definidos por Baumgartner (2005).

Para complementar la tarea de enseñanza y aprendizaje, se incorporó también el uso de la red Social Facebook ya que posibilita tener contacto relativamente inmediato con los estudiantes; es una alternativa para alojar los materiales de la cátedra, presentar información, dar aviso de las actividades y para realizar encuentros tutoriales virtuales a través del recurso Sala. Este espacio se utilizó para realizar tutorías sincrónicas. Cabe mencionar que, como espacio asincrónico de tutorías, también estuvo disponible el Foro de consultas en el aula virtual aunque muchos estudiantes han consultado por otras vías, especialmente, a través de mensajes de chat del grupo de Facebook.

Extrañamente, los silencios, la cámara apagada, la desconexión entre compañeros nos dejaron en “punto cero”, cuestionándonos acerca de qué hacer. Algo más ocurría del otro lado de la pantalla.

Considerábamos que, estando frente a una generación hiperconectada con manejo asiduo de las

redes sociales, y que, como sostiene Feixa (2012.p 43), es *“la generación de la inteligencia colectiva, del conocimiento compartido y de la conectividad entre individuos”*, la comunicación sería fluida. Cuestión que no ocurrió - y aún no ocurre, en muchos casos -.

Sin embargo, y atendiendo a los estudios de Morduchowicz (2008) sobre los consumos culturales, las prácticas juveniles y usos de las TIC, no podemos dejar de lado el contexto social, político, económico y cultural en el que se desarrollan. Los estudiantes de nuestra Facultad son en su mayoría de pueblos del interior de la provincia, que por la situación pandémica regresaron a sus hogares y desde allí continúan o tratan de continuar sus estudios. También, le otorga otro valor a las circunstancias el hecho de que, en muchos casos, pertenecen a la primera generación de universitarios de sus familias, con los significados que ello implica para las familias.

Esto evidencia también las limitaciones de la metáfora de Prensky (2001) acerca de los nativos digitales vinculada a la variable etaria y la relación que tienen las nuevas generaciones en relación con las nuevas tecnologías. Claramente en primer lugar no todos tienen acceso al mismo tipo de dispositivos. En segundo lugar, que con, construyan sus identidades a partir de o en relación con las redes sociales no significa que la utilicen para aprender saberes del ámbito de la educación formal. Esa otra relación y uso de las nuevas tecnologías deben ser enseñados también y no dados por supuestos por nosotros los docentes.

En este sentido, Quiroga Branda (2014) afirma:

Las tecnologías –y nos referimos desde las más rudimentarias, como podría ser el molino, hasta las digitales- nos afectan internamente, así como nosotros con ellas afectamos el mundo que nos rodea; esa relación dialéctica entre el afuera y adentro es permanente y configura un conjunto de prácticas culturales tecnológicamente mediadas, que no deben desconocerse ya que la tecnología es una fuerza social influyente en los flujos de las formas simbólicas con las cuales representamos el mundo en el que vivimos. (p. 8)

Destruído “El santuario”, -en términos de Dubet- obligó a una reconfiguración de una organización témporo-espacial y a reapropiaciones de los objetos culturales, entendiendo que, del otro lado de la pantalla, los estudiantes con identidades singulares, construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos, intentaban, como nosotras, navegar en un mar de incertidumbre.

En este sentido, Dussel (2017, p 12-13) alude a los desafíos pedagógicos que implican la introducción de las tecnologías en las escuelas en este caso, la Facultad, tanto en términos de las transformaciones del espacio y del tiempo que imponen como en la reorganización de los saberes y las relaciones de autoridad en el aula.

Cartografía de la experiencia

Al trabajar con el aula Moodle, cada encuentro se presentó con un mensaje de inicio. Cada tema desarrollado tuvo una modalidad de trabajo relativamente similar: en primer lugar, se comunicó a los estudiantes por medio de avisos dentro de la misma plataforma y a través de publicaciones en los grupos de Facebook de la cátedra la disponibilidad de los materiales y actividades correspondientes a cada *Tema/Unidad/Clase*.

En cada aviso se invitó a los estudiantes a trabajar con las diferentes propuestas y se les señaló en la página “Orientaciones para estudiar X tema” - mediante un lenguaje “amigable” - señalando paso a paso, el recorrido propuesto. Se estableció que cada lunes se realizaría la apertura de un tema/clase, sin embargo, ante situaciones adversas que se presentaron en torno a la conectividad de los estudiantes, este plazo semanal, se vio alterado en varias oportunidades debido a las diversas trayectorias que fueron desarrollando los estudiantes (condicionadas por las dificultades de la alfabetización

digital obligada, urgente y necesaria; por las diferentes condiciones de accesibilidad a los recursos para acceder a las clases virtuales; etc.)

A modo de organizar las interacciones entre docentes y estudiantes cuando se propusieron tareas, se articularon comisiones dentro de la plataforma. Esto permitió que los docentes puedan hacer un seguimiento minucioso de los estudiantes del grupo asignado: al ingresar a la sección de tarea de cada tema se les notifica cuántas tareas fueron entregadas; asimismo, se notifica por correo electrónico qué estudiantes hicieron entregas/reentregas. De esta forma, cada docente pudo apreciar el desarrollo de competencias de la comisión con la que trabaja, de principio a fin de cursada.

A pedido de las autoridades de la institución se seleccionaron los contenidos prioritarios y se organizaron en tres unidades: 1-Prácticas de lectura y escritura para aprender y pertenecer; 2-Lenguaje, sociedad y poder; 3-Géneros discursivos académicos/científicos.

La clase que seleccionamos para este trabajo es la segunda de la primera unidad. Elegimos esta clase porque, si bien es introductoria, nos parece clave este contenido. Consideramos que los estudiantes reconozcan a la lectura y a la escritura como prácticas sociales heterogéneas que atraviesan sus trayectorias escolares y vitales y los constituyen como sujetos sociales, es la base para la alfabetización académica.

Contenido a enseñar: La lectura y la escritura como prácticas socioculturales.

Objetivos:

- Reflexionar sobre la lectura y la escritura como prácticas culturales claves para el acceso y participación de la cultura escrita.
- Recuperar y reconocer su propia historia y relación personal/social con la práctica de la lectura en los propios ámbitos culturales en los que han participado en su experiencia de vida.

En relación con la dimensión pedagógico didáctica la propuesta de la cátedra se enmarca en el paradigma de la pedagogía crítica, en tanto optamos explícitamente por un enfoque sociodiscursivo. Desde esta perspectiva no se trata de enseñar a los estudiantes nuevas formas ni técnicas de uso de la lengua, sino de acompañarlos a participar de un ámbito nuevo de la praxis social, el académico, a través del lenguaje. Esto supone por un lado, partir de los géneros discursivos y ámbitos de referencia que los estudiantes frecuentan y por otro, considerar las diferentes representaciones y vínculos que los estudiantes tienen con respecto al ámbito académico.

Encontramos que la dificultad principal que se presenta a los estudiantes en la lectura y escritura de los textos del ámbito académico tiene que ver con que estos, además de cuestiones de estilo y vocabulario no frecuentado, están contruidos en base a otros textos del ámbito (y a su vez de una disciplina en particular) que ellos desconocen. Por tanto, tienen esa sensación de “leo y leo pero no entiendo” y vuelven a leer y siguen sin tener desde dónde construir una interpretación aceptable para el contexto. Esto resulta peligroso porque muchas veces los propios docentes desde una mirada del déficit y más peligroso aún, los propios estudiantes, interpretan esa dificultad como un problema cognitivo, de capacidad de comprender. Esta representación se entrama con la representación social dominante, internalizada en muchos estudiantes que son primera generación en sus familias que accede a estudios superiores, acerca de que la universidad no es “para todos”.

Siguiendo a Giroux (2013), creemos que tematizar y discutir como contenido en las clases estos “obstáculos” de forma contextualizada que presenta la alfabetización académica nos situaría en lo que el autor denomina una pedagogía de la diferencia. Sugiere “reorientar la pedagogía como un proyecto indeterminado, abierto a revisiones constantes, y en diálogo permanente” (p18). Entonces, se requiere de políticas curriculares y modos de pedagogía que confirmen y a la vez adopten críticamente el conocimiento y la experiencia a través de lo que los alumnos justifican sus propias voces e identidades sociales.

A continuación compartimos la **secuencia didáctica** implementada para el desarrollo del Tema 2

En primer término, se envió a los/as estudiantes el siguiente aviso en el espacio del aula virtual. Cada semana se abría con este tipo de mensaje - aún lo continuamos haciendo -

a- Aviso del recorrido del Tema.

G. Fernández (comunicación personal, 10 mayo de 2020. 18:46)

Queridos/as estudiantes

El lunes continuamos el recorrido por los temas de la cátedra.

Les sugerimos leer atentamente las Orientaciones para estudiar el tema.

Luego, busquen los materiales en la Carpeta 1 Tema 2.

Una vez revisados los materiales, los invitamos a participar y dialogar en los 3 Foros creados para esta oportunidad. En cada Foro participarán 40 estudiantes.

Finalmente, en el espacio de Tareas denominado Experiencias Lectoras los invitamos a enviar relatos sobre sus propias experiencias. Carina, Luciana y yo hemos compartido con Uds nuestra propia experiencia lectora (las encuentran en la carpeta de materiales)

En el Foro de consultas pueden ingresar por dudas, problemas técnicos y otras inquietudes

Los esperamos!

En el aviso se linkeo los distintos documentos para que pudieran acceder más fácilmente a los espacios organizados.

La secuencia propuesta consistió en lo siguiente:

1- Lectura del material mediatizado producido por el equipo de cátedra: Tema 2 - La lectura como práctica cultural en el aula virtual de Moodle <https://ynicswju.aker.urltemporal.com/fhycs/moodle/course/view.php?id=35>

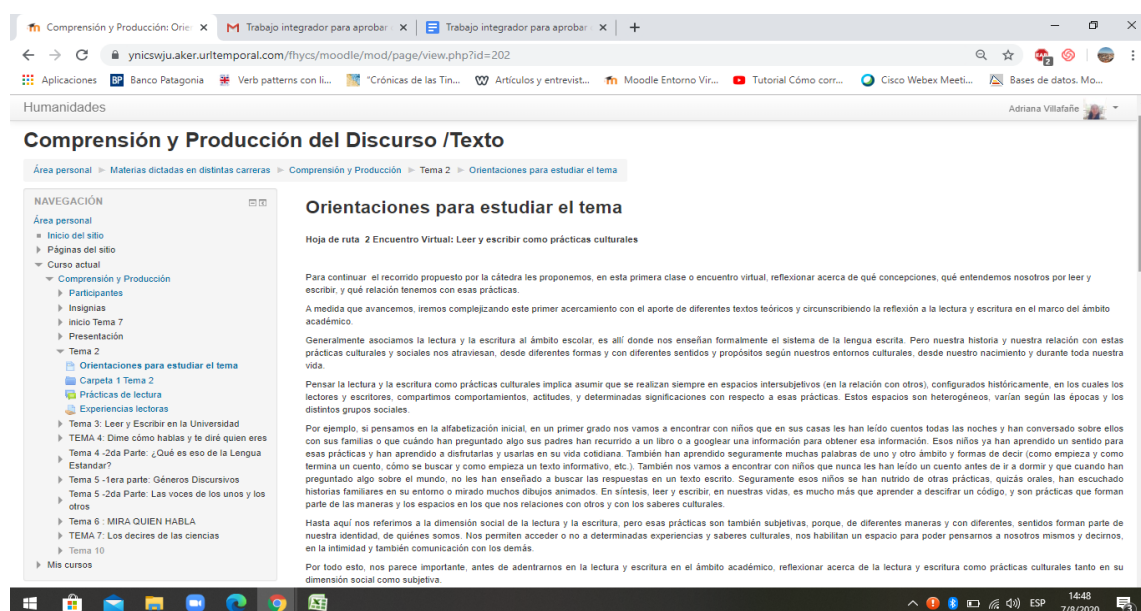


Figura 1: imagen del Aula Virtual Moodle de la cátedra

2- En el material se propone:

a- Ver el cortometraje Mi amigo Nietzsche (2012) del director brasileño, Fausto da Silva. Este corto, en apenas 15 minutos, cuenta la historia de Lucas, un niño de las favelas, que asiste a la escuela primaria pero que está teniendo problemas para aprender a leer. Su situación va a cambiar cuando, por azar, encuentra en un basural un ejemplar del libro *Así habló Zaratustra* (escrito entre

1883 y 1885), del filósofo alemán Friedrich Nietzsche.

b- La lectura de Freire, Paulo (2009): Cartas a quien pretende enseñar. Siglo Veintiuno Editores, Bs. As., pp 28-42. Primera Carta: Enseñar-aprender. Lectura del mundo, lectura de la palabra. https://ifd12-ngn.infed.edu.ar/sitio/talleres-de-inicio-2018-textos-cursadas-info-estudiantes/upload/Primera_Carta_Paulo_Freire.pdf

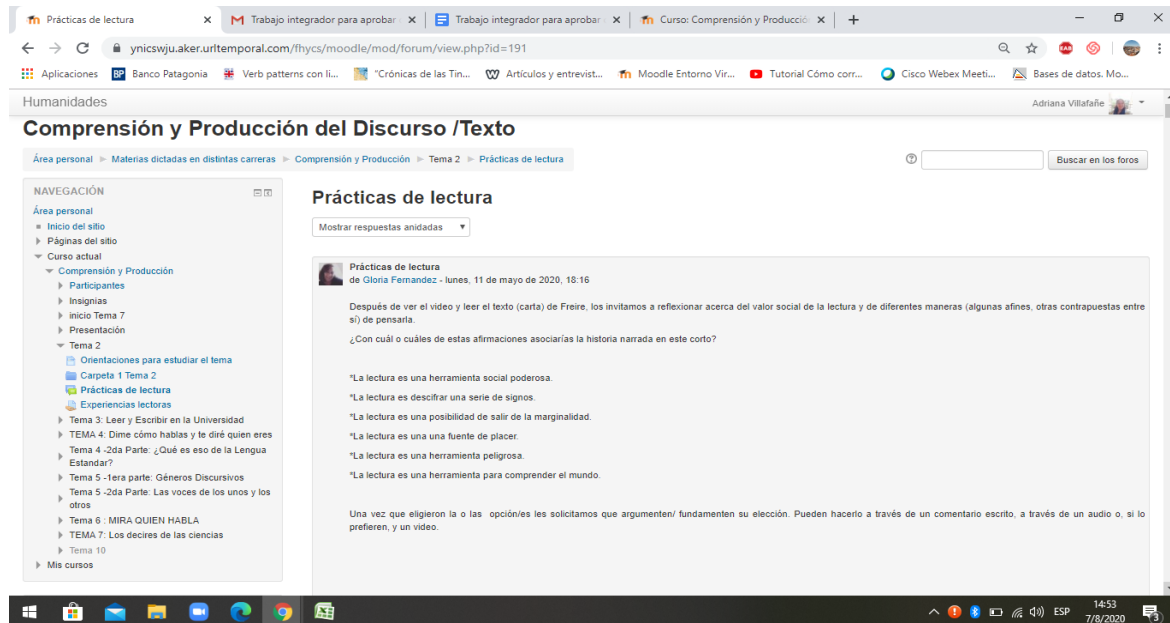


Figura 2: imagen del Aula Virtual Moodle de la cátedra

3- Actividad: puesta en diálogo y socialización de las interpretaciones del cortometraje y el texto de Freire en el Foro de debate.

Consigna: Después de ver el video y leer el texto (carta) de Freire, los invitamos a reflexionar acerca del valor social de la lectura y de diferentes maneras (algunas afines, otras contrapuestas entre sí) de pensarla.

¿Con cuál o cuáles de estas afirmaciones asociarías la historia narrada en este corto?

- *La lectura es una herramienta social poderosa.
- *La lectura es descifrar una serie de signos.
- *La lectura es una posibilidad de salir de la marginalidad.
- *La lectura es una fuente de placer.
- *La lectura es una herramienta peligrosa.
- *La lectura es una herramienta para comprender el mundo.

Una vez que eligieron la opción les solicitamos que argumenten/ fundamenten su elección. Pueden hacerlo a través de un comentario escrito, a través de un audio o, si lo prefieren, un video.

4- La lectura de Fernández, G. et al. (2010) *Escenas de lectura*. Se trata de textos que relatan las experiencias lectoras de las profesoras de la cátedra: <https://ynicswju.aker.urltemporal.com/fhycs/moodle/mod/folder/view.php?id=201>

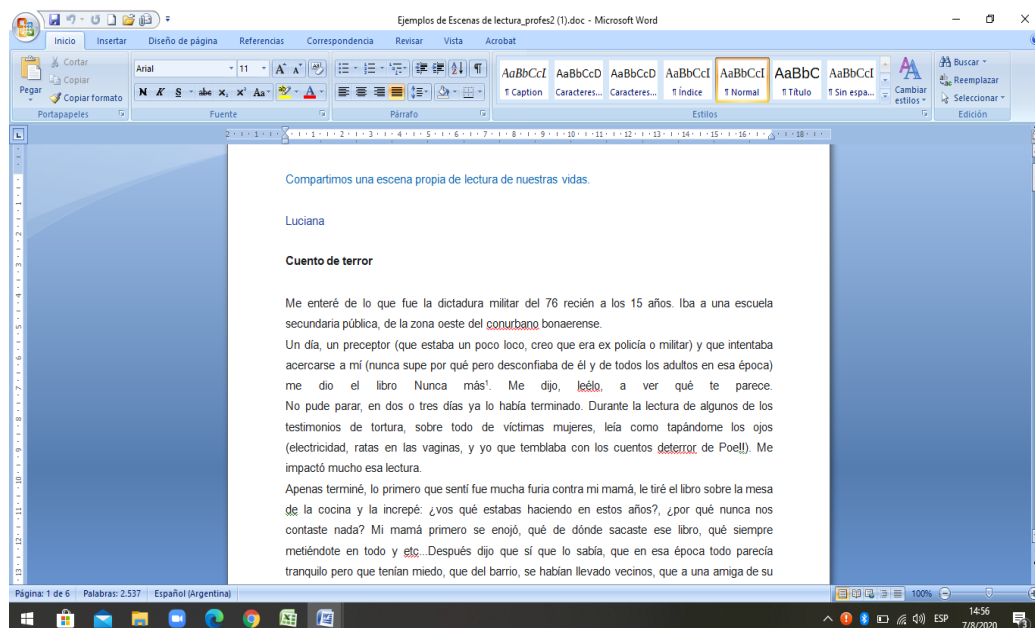


Figura 3: imagen del Aula Virtual Moodle de la cátedra

5- Propuesta de escritura, individual, de un relato:

Consigna

Escriban una escena de lectura o escritura que haya sido especialmente significativa en sus vidas. Algún momento que recuerden en especial que haya quedado grabado en sus memorias. Puede ser de cualquier etapa de sus vidas y en cualquier escenario (dentro o fuera de la escuela) Positivo o negativo. Describan dónde ocurrió, si hay otras personas en la escena, quiénes son. Colóquenle un título.



Figura 4: imagen del Aula Virtual Moodle de la cátedra

Estos procesos atravesados permiten afirmar que los medios digitales o las TIC por sí solas no mejoran los aprendizajes, para lograrlo se requiere no solo un docente/usuario de las tecnologías. La efectividad de la propuesta radica en la concepción de la enseñanza mediada por TIC que poseamos,

en la elaboración de una propuesta didáctica que promueva la construcción y apropiación de saberes por parte de los estudiantes y no su reproducción.

Según (Coll y Martí (2001p.20:)

La potencialidad mediadora de las TIC sólo se actualiza, sólo se hace efectiva, cuando esas tecnologías son utilizadas por alumnos y profesores para planificar, regular y orientar las actividades propias y ajenas, introduciendo modificaciones importantes en los procesos intra e inter-psicológicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje.

En la secuencia compartida se evidencia la oportunidad que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje para generar comunidades de lectura y escritura. En este sentido, la dimensión tecnológica potencia la dimensión didáctica y la disciplinar. Ya que, en el caso de la presente cátedra, la lectura y la escritura, específicamente en el ámbito académico y desde un enfoque socio discursivo, son el objeto de enseñanza.

Si bien no recurrimos, en la secuencia presentada, a propuestas de escritura multimodal (se ofreció en la consigna la posibilidad de hacerlo para participar en el Foro de debate, pero ningún estudiante eligió esa opción) sí recurrimos al uso de un cortometraje para mediar y enriquecer la lectura del texto teórico propuesto.

En nuestra experiencia, el Foro de debate funcionó como un espacio enriquecedor, a través del intercambio de interpretaciones en torno al contenido abordado. En relación con esta actividad, pocos estudiantes retomaron en sus comentarios las palabras de sus compañeros pero, destacamos, como primer paso, el hecho de que pudieran leerse y la interacción con los textos (el texto mediador de la clase, la lectura del texto teórico y el cortometraje) propuestos y con nosotras/o, docentes.

En cuanto a la propuesta de escritura de la escena significativa de su biografía lectora, la lectura y la devolución individual, tanto con respecto a la reflexión sobre el contenido como en lo referido a la redacción, posibilitó un primer acercamiento a los contenidos y al enfoque de la cátedra. Agregamos que esta propuesta nos permitió también un primer acercamiento para la construcción de un vínculo pedagógico con los estudiantes.

Para cerrar esta descripción didáctica compartimos una instancia de diálogo en el Foro y un relato de experiencia lectora (y su devolución) tomados del aula.

Re: Prácticas de lectura

D. Giménez (comunicación personal, 14 mayo de 2020).

¡Buenas noches! Asociaría la historia del corto con dos frases: **“La lectura es descifrar una serie de signos”** y **“La lectura es una herramienta para comprender el mundo”**.

En el colegio la profesora, que enseña a Lucas a leer, basa su enseñanza en la primera frase. Le dice que lea todo lo que encuentre, esperando que mejore en la tarea de “descifrar los signos”, sin importarle si el niño siente placer al hacerlo. Esa forma de lectura/enseñanza va en contra de lo que escribió Freire. Lucas no toma la lectura en serio hasta que el señor de la carreta le dice que debe seguir leyendo porque en ese libro hay algo que le produce placer: el fútbol. A los profesores les gusta el hecho de que Lucas subió sus notas y aprendió a leer, pero no la “herramienta” que Lucas usó para lograrlo. La segunda frase se ve a medida que Lucas logra comprender el libro, no sólo leerlo, y comienza a relacionar lo que Nietzsche escribió con las cosas que le pasan en su vida; como la pequeña discusión con su mamá. También empieza a enseñar a sus compañeros esa forma de ver el mundo.

Re: Prácticas de lectura

L. Rubio (comunicación personal, 19 mayo de 2020).

Buen día Danila,

Acertadísima tu lectura: podríamos decir que el corto pone en escena esas dos maneras de entender la lectura: sistema de signos (la reduce a su dimensión “técnica”) o herramienta cultural para comprender el mundo. También es interesante el modo en el que le propone aprender el “cartonero”, por un lado, como bien señalás, le enseña a Lucas que vale la pena el esfuerzo porque va a acceder a algo que está bueno; además le da algunas estrategias para lograrlo. la principal, el diálogo.

En cuanto a la segunda frase podríamos sintetizar la idea que expresaste así: la lectura no sólo transforma a Lucas sino a su comunidad, es una herramienta para comprender y transformar el mundo.

Seguimos!

Desarrollo

La biblia

Desde chica con mi familia íbamos a la iglesia evangélica, me acuerdo que mi mamá nos llevaba siempre a una pequeña iglesia de mi barrio acá en Posadas. A mí no me gustaba ir porque no podía interpretar la biblia, los demás miembros de la iglesia leían y luego trataban de entender lo que estaba escrito, cada uno tenía su propia conclusión.//

En las reuniones todos los adolescentes participaban ,menos yo y más porque en ese momento pasaba por una dura etapa, me sentía media incómoda por no participar y decía que eso de leer y e interpretar no era lo mío//

un día escuché que estaban hablando de mí y dijeron que yo era una niña rebelde, poco participativa y que no sabía nada, ese día me sentí muy triste por escuchar eso y por los problemas familiares que tenía,//

entonces traté de enfocarme para poder entender y demostrar que yo sí podía entender la Biblia, llorando, cargada le pedí a Dios que al menos me ayudara a entender la biblia. El primer versículo que abrí decía venid a mí todos los cargados y cansados que yo os haré descansar, después de eso empecé a leer varios libros aparte de la biblia, solo había que leer las veces que fuera necesario para entender, así también me animé a participar con los adolescentes. Esta es mi experiencia lectora

Las barritas indican que hace falta un punto y aparte. No vas a cambiar de tema pero sí a hablar de otro aspecto de ese tema.

Autor desconocido
26/05/2020 08:39

medio incómoda

Autor desconocido
26/05/2020 08:37

Figura 5: imagen del Aula Virtual Moodle de la cátedra

Buen día Rosalinda,

Precioso tu relato. Permite ver la diversidad de historias lectoras que tenemos y también como, en muchos casos, es lo que determina el acceso y la participación (y la identidad) de una personas en una comunidad discursiva determinada. Muy interesante.

Destaco tu actitud de adolescente (y de hoy) de tomar como un desafío la complejidad de un texto. Te aseguro que leer un texto dos veces o tres lo hacemos todos.

Saludos!

Figura 6: imagen del Aula Virtual Moodle de la cátedra

A modo de cierre: (Meta)Reflexiones para continuar

Quisiéramos, a modo de cierre, efectuar una metarreflexión acerca del mundo contemporáneo y, por lo tanto, volver a repensar el (re)diseño de las plataformas virtuales como un territorio de posibilidad, de interacción, dialógico, entre docentes y alumnos/as.

Sin embargo, el uso de tecnologías en el contexto sociocultural misionero se topa con dos límites, a saber: el acceso a las tecnologías y el aprendizaje de las lógicas particulares de las plataformas virtuales. El primer punto deja una brecha enorme entre aquellos quienes tienen acceso y aquellos que no y, por ende, excede el marco de esta asignatura. El segundo, en cambio, se vincula con ciertas dinámicas de enseñanza/aprendizaje. En consecuencia, es un punto clave para la cátedra. Es el que nos llevó a ensayar, probar, fallar y volver a empezar con la (de) construcción del diseño de la plataforma.

Hacemos hincapié, precisamente, en el diseño pues lo consideramos un elemento clave. De hecho, éramos muy conscientes que debíamos desplazar la lógica de las posiciones y la virtualidad habilitaba un territorio interesante para poner en práctica las innumerables discusiones que hemos tenido como equipo de cátedra y que en la urgencia de la presencialidad acaso se veían obturadas.

En este punto es preciso mencionar un concepto operativo para la cátedra: la “deconstrucción”. Recordemos que para la deconstrucción no hay centros ni jerarquías, ni menos aún oposiciones binarias. Puesto que la deconstrucción discute con el concepto de logocentrismo, el cual podría definirse como una dimensión del saber con sentido unívoco que garantiza la verdad, la voz, el poder, etcétera. En consecuencia, un primer momento que consiste en desmontar, desarmar, invertir, etcétera, y un segundo momento, que invita a cambiar el terreno, a rediseñar, a hablar muchos lenguajes al mismo tiempo. Es este, justamente, un punto clave para la cátedra, pues lo que buscamos es incluir en la esfera académica a las/os estudiantes, que sean partícipes de las prácticas discursivas que allí se encarnan. Cambiamos de territorio, los invitamos a tomar la palabra y circular por una variedad significativa de géneros discursivos (hablar muchos lenguajes).

No podemos negar que en el mundo tardo capitalista estamos sumidos en la dinámica de ser espectadores *full time*. Paradojalmente, ser espectador no es un *estado de excepcionalidad*. Todos somos espectadores, queramos o no, *todo* el tiempo (Bauman, 2011, p. 51). Esto plantea dilemas de cómo, desde qué lugar, empezar a desactivar los mecanismos y dispositivos que restringen el pasaje de meros espectadores a actores; el pasaje de usuarios pasivos del sistema a actores implicados en la dinámica de la construcción de sentido; de volver a repensar el efecto del uso de los dispositivos en la circulación de la información y de cómo generar, en términos educativos, una zona de desarrollo proximal.

Ahora bien, si todos somos meros espectadores pareciera que sobre los usuarios de las nuevas tecnologías pesara una carga de negatividad, de pasividad, ya que ser espectador es lo contrario de actuar, de hacer, de hecho, Rancière (2009, p.10), en *El espectador emancipado* lo llama la “paradoja del espectador Primero, porque mirar/ver se opone a saber/conocer, pues aquel que ve desconoce el proceso de (post)producción de lo que tiene delante de sí. Segundo, es un “ente pasivo” porque no ejecuta o actúa sino que permanece anclado (flasheado) en la apariencia de lo que visualiza

El autor postula, por el contrario, que la distancia no es un mal a demoler o a destruir puesto que es la base de toda comunicación Rancière, (2009) De hecho, ya lo advertían Bajtín (1995) y Lotman (1970) sin lo distinto, sin lo otro, la comunicación no sería siquiera posible. La verdadera emancipación recién arranca, añade, cuando se cuestionan y se discuten las posiciones entre ver/actuar, pues el espectador también actúa: recorta, interpreta, recorre, relee Rancière (2009).

Un espectador emancipado es el que “participa en una comunidad de escritores y traductores” (p. 20).

Desde esta perspectiva, el desafío base de la cátedra gira en torno de qué manera, de qué modo, podemos brindarles a nuestros/as alumnos/as los códigos, las herramientas, los mecanismos para interpretar y por ende producir mensajes en los múltiples productos de la cultura digital. Lo cual, evidentemente, es un punto capital para ser partícipes activos de la cultura académica *digitalizada*.

De manera que, el diseño del aula que propusimos se sustenta en estrategias que combinan la cultura imaginal. De acuerdo con Dipaola, (2010) sostenemos que lo imaginal sería como la confluencia de lo social y las imágenes o, mejor dicho: lo social convertido en imágenes.(...) lo “imaginal”, implica consignar un marco metodológico que diagrame su abordaje de los objetos en la perspectiva del análisis discursivo-estético, y operaciones diversas relacionadas con la cultura audiovisual pero sobre todo con aquellos artefactos culturales juveniles a modo de construcción de identidades sociales generando una telaraña de significados idiosincráticos de la esfera socio académica. (p 10).

Así durante este periodo inicial, sumado a las experiencias de curaduría de contenidos, experimentamos, en cada paso, en cada clase, nuevos aprendizajes sostenidos en sensibilidades éticas y estéticas, en cuya configuración juegan un papel relevante los relatos y las imágenes que proveen los medios de comunicación. Todo con la finalidad de desarrollar estrategias para reconstruir horizontes de igualdad en nuestra Facultad.

Referencias

- Bauman, Z. (2011). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín M (1995) *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.
- Coll, C. (2018). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* Nº 72. Madrid, diciembre 2008. Recuperado <https://www.educ.ar/recursos/70819/aprender-y-ensenar-con-las-tic-expectativas-realidad-y-potencialidades>
- Correa Gorospe, J. M. (2005). La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 4(1), pp. 37-48. Recuperado <https://relatec.unex.es/article/view/177>
- Dipaola, E.M. (2010). La producción imaginal de lo social. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5739/ev.5739.pdf
- Dubet, F. (2012) *Repensar la justicia social*. Bs As Siglo XXI.
- Dubet, F (2015). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. España: Gedisa
- Dussel, I. (2011). Enseñar y aprender en la cultura digital. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf>
- Dussel, I., y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender?. Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40(SPE). Pp. 142-178. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000500142&lng=es&tlng=es

- Feixa, C. (2000). Generación@ la juventud en la era digital. *Nómaditas* (Col), (13), pp. 75-91. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115264007.pdf>
- Giroux, H (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa* (Arg), XVII (1 y 2), 13-26. Fecha de Consulta 17 de abril de 2020. ISSN: 0328-9702.
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- Järvelä, S. (2006). Personalised learning? New insights into fostering learning capacity. *Personalising education*. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/personalising-education_9789264036604-en
- Morduchowicz, R. (2008). La Generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes. Buenos Aires: Paidós.
- Lotman, I. La estructura del texto artístico. Trad. Victoriano Imbert. Madrid: Itsmmo
- Prensky, M. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales. Cuadernos SEK 2.0. Cuadernos SEK, 2, p. 20. Recuperado de [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Quiroga Branda, P. E. (2014). *De nativos, inmigrantes y la brecha digital. Una revisión crítica del abordaje educación/tecnología*. Ponencia presentada en el XII Congreso ALAIC. Lima Perú. Recuperado de <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/GT10-Pablo-Enrique-Quiroga-Branda.pdf>
- Ranciere, J (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires : Manantial.
- Sánchez-Santamaría, J., Sánchez-Antolín, P., Ramos-Pardo, F. J. (2012). Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes *Revista iberoamericana de educación*, 60, p.15-38. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie60a01.pdf>

Cómo citar este artículo según Normas APA 2019 (UCES)

Fernandez, G., Villafañe, A., Rubio, L., Franco Quiroga, Y., Noemberg, C., Figueredo, M. (agosto 2021). Enseñar en la Emergencia: relato de experiencia. *Revista Experiencias del PCE*, 5(5). Posadas: Ediciones FHyCS. pp.38 -pp.50 Recuperado de <http://ediciones-fhyics.fhyics.unam.edu.ar/index.php/experiencias>