

Narrar en contextos digitales

Narrating in digital contexts

Miriam Alvarez

Universidad Nacional de la Pampa, Argentina. E-mail: miriamrosana.alvarez@gmail.com

Resumen

Un nuevo ecosistema comunicativo interpela al sujeto en tanto consumidor-ciudadano; afecta su vida cotidiana, sus entornos de aprendizaje, su contexto relacional. La educación a distancia surfea entre paradigmas transmisivos y propuestas pedagógicas mediadas tecnológicamente en contextos de interacciones que enfatizan la creatividad y la tarea colaborativa, en un modelo horizontal y abierto, potenciando competencias comunicativas democráticas y problematizadoras. Las nuevas formas de comunicación en vínculo con los desarrollos tecnológicos adquieren características de multimedialidad. La digitalización de las textualidades ha favorecido la integración de todo tipo de información en un único soporte. La multimedialidad, hoy más precisamente denominada convergencia, posibilita el diálogo de lenguajes de la comunicación en un contexto de alta interactividad, ya no solo desde formatos y lenguajes tradicionales, sino con intertextualidades complejas que los integran en sistemas semióticos. Las tecnologías digitales, favorecedoras de nuevas comunidades de conocimiento y como fenómeno social y colaborativo, contribuyen en la conformación de sujetos productores textuales. El sujeto narra desplegando modos y formatos; narrativas transmediáticas a través de múltiples canales, en múltiples plataformas. Historias que comienzan en un medio y se expanden a lo largo y a lo ancho de la ecología mediática. La narrativa se sostiene en la fuerza de los relatos en tiempos de desorientación ciudadana y ausencia de densidad simbólica; en territorios sin fronteras, en no lugares, poniendo en tensión paradigmas comunicativos y educativos. Los nuevos modos de comunicación estarían afectando también al ecosistema educativo, atravesando paradigmas de transmisión, sujetos productores de sentido y hecho cultural. Las prácticas educativas revisan sus dispositivos comunicativos hacia una enunciación colectiva a cargo de todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación a distancia, en tanto propuesta de formación mediada tecnológicamente, no escapa al desafío y se enfrenta a nuevas competencias y a su reconfiguración en escenarios actuales.

Palabras clave: comunicación, narrativas, convergencia, interactividad.

Abstract

A new communicative ecosystem challenges the subject as a consumer-citizen; it affects your daily life, his learning environments, his relational context. Distance education surfs among transmissive paradigms and technologically mediated pedagogical proposals in contexts of interactions that emphasize creativity and collaborative work, in a horizontal and open model, promoting democratic and problematic communication skills. New forms of communication in connection with technological developments acquire multimedia features. The digitalization of textualities has favored the integration of all types of information in a single medium. Multimedia, today more precisely called convergence, enables the dialogue of communication languages in a context of high interactivity, not only from traditional formats and languages, but with complex intertextualities that integrate them into semiotic systems. Digital technologies, favoring new knowledge communities and as a social and collaborative phenomenon, contribute to the conformation of textual producing subjects. The subject narrates displaying modes and formats; transmedia narratives across multiple channels, on multiple platforms. Stories that begin in a medium and expand throughout the media ecology. The narrative is based on the strength of the stories in times of citizen disorientation and absence of symbolic density; in territories without borders, in non-places, stressing communicative and educational paradigms. The new modes of communication would also be affecting the educational ecosystem, going through transmission paradigms, as subjects that produce meaning and cultural fact. The educational practices review their communicative devices towards a collective enunciation in charge of all the participants of the teaching-learning process. Distance education, as a proposal for technologically mediated training, does not escape the challenge and faces new skills and its reconfiguration in current settings.

Recibido: 22/08/2019

Aceptado: 20/11/2019



Keywords: communication, narratives, convergence, interactivity.

El nuevo paradigma comunicacional y los nuevos modos de relación entre los sujetos y las tecnologías de la información y la comunicación implican también nuevos modos de expresión, nuevas instancias de participación social y nuevas formas de apropiación del tiempo y del espacio.

Las prácticas sociales son mediadas por dispositivos fugaces que se suplantán y perfeccionan rápidamente, y la velocidad de la circulación de la información condiciona los procesos de producción.

El sujeto móvil, según Vizer (2011), de la nueva aldea globalizada y desterritorializada, transita en una sociedad que se asienta en una infraestructura informacional y una superestructura semiótica comunicacional, donde se producen procesos de construcción de sentido, intercambios sociales y procesos de creación. Más se satura el espacio, más desertamos en el tiempo. Se comunica para transmitir: condición necesaria pero no suficiente.

...la ebriedad de la conexión generalizada, de la descompartimentación liberadora de las 'jerarquías piramidales que pesaban sobre el mundo antiguo' nos envela sin duda de su contrapartida, un encerramiento obstinado en el presente, que bien podría ser la firma de la época. Nos volvemos transfronterizos, y tanto mejor; pero asignados a la actualidad... (Debray, 2007, p.3)

Cada vez localizamos mejor, pero periodizamos cada vez menos. Las redes multiplican los no-lugares. Deslocación, desterritorialización; la comunicación se vuelve cada vez más autorreferencial en un individuo hiperconectado, en una hipermediatización de la sociedad.

La lógica del broadcasting (uno para todos) que signó el modo en que los medios masivos se expandieron en la sociedad se convirtió, en el contexto actual de las nuevas tecnologías digitales, en un todos para todos. Más allá de las posturas maniqueístas y deterministas, tecnofóbicas o tecnofílicas, es innegable que los sujetos se convierten en transeúntes digitales en la red.

Las tecnologías habilitaron el acceso al conocimiento en el tiempo; hoy producen y habilitan nuevas maneras de alcance y creación, y ofrecen múltiples potencialidades de modo colaborativo, además se presentan como modos posibles de producción. Omar Rincón (2017) sintetiza el pensamiento del comunicador colombiano ibérico Jesús Martín Barbero en 14 tuits y al referirse a internet, destaca que es una revolución de la escritura, más que de la distribución; se escribe de manera oral-visual.

El significado de la relación entre educación-comunicación ha sido desde siempre un campo en pugna entre corrientes desarrollistas y teorías críticas. El papel del brasileño Paulo Freire ha sido determinante en la construcción de un espacio que va más allá del estudio de los medios de comunicación. Las distintas vertientes informacional, de énfasis en los efectos y la denuncia de los medios son consideradas hegemónicas y residuales, a decir de Raymond Williams, pues mantienen influencia en las formas de pensar y en las prácticas actuales.

El escenario en el que transcurre el hecho pedagógico es, en esencia, un proceso de comunicación, donde intervienen diversas prácticas de interacción en el que se imbrican la actividad pedagógica y la comunicación pedagógica.

Los territorios de estudio de la comunicación y la educación son confusos, densos, opacos, y llevan a interrogarnos sobre las prácticas y los modos en que se produce el intercambio, y también en el medio: cuál y de qué modo utilizarlos con fines educativos. Implica también pensar en las lógicas y los sentidos de producción de esas herramientas y medios, sus modos de narrar y contar con nuevos soportes y lenguajes, y en nuevos escenarios digitales.

Para Crovi Druetta y Garay Cruz (2015) la presencia de la comunicación en la educación como un proceso de intercambio simbólico suele ser esquiva. Al poner su acento en la enseñanza, se descuida a la comunicación en tanto práctica social, reduciendo la mirada al ámbito desde el cual se aportan aparatos técnicos que sirven a los propósitos educativos.

EL CAMPO DE LA EDUCACION Y LA COMUNICACION



Figura 1.

La permanente renovación de las tecnologías que apoyan los procesos educativos mediados permite pensar el uso de herramientas digitales siguiendo las tres etapas de introducción de las computadoras en la escuela: aprender sobre computadoras, desde las computadoras y con computadoras.

Jorge Huergo (2007) vincula los términos comunicación-educación señalando que cuando hablamos de educación como proceso de formación subjetiva necesitamos comprender que la subjetividad es esa zona de mediación entre el “yo que lee y escribe” y el “yo que es leído y escrito”. Es decir, una zona de articulación entre las experiencias y el lenguaje. El lenguaje que permite comprender, interpretar y expresar las experiencias; pero también es una plataforma que hace posible la experiencia, y ya no solo desde la mediación de quien lee y escribe.

Las prácticas individuales en la vida cotidiana, y las sociales en torno al uso de los medios y la confluencia de lenguajes y sistemas de significación que se están produciendo en el ecosistema mediático, interpelan la tarea del docente como sujetos transmisores, comunicadores de sentido y hecho cultural.

Las teorías de la comunicación que permitieron abordar el desarrollo de los medios masivos de comunicación y sus implicancias en la vida cotidiana no estarían siendo suficientes a la hora de analizar los fenómenos actuales. Resulta entonces propicio hacerlo desde una ecología de medios, y distinguir entre el uso de productos, medios o materiales creados por afuera del sistema educativo y para otros fines, y los creados especialmente para el aula, en algunos casos por los mismos docentes. Esto conlleva a dos distintas epistemologías de las prácticas y en las razones por las que se incorpora la tecnología, en su valor y la valoración

diferente que se hace de ella, y guardará relación también con las lógicas del paso de una pedagogía transmisiva a una pedagogía interactiva.

La línea de cultura se ha quebrado, y también lo ha hecho con ella el orden temporal sucesivo. La simultaneidad y la mezcolanza han ganado la partida: los canales se intercambian, las manifestaciones cultas, la populares y las de masas dialogan y no lo hacen en régimen de sucesión, sino bajo la forma de un cruce que acaba por tornarlas inextricables (V. Sánchez Biosca, 1989, 34). El estallido del orden sucesivo lineal alimenta un nuevo tipo de flujo que conecta la estructura reticular del mundo urbano con la del texto electrónico y el hipertexto. Así como la computadora nos coloca ante un nuevo tipo de tecnicidad, el hipertexto nos abre a otro tipo de textualidad en la que emerge una nueva sensibilidad “cuya experiencia no cabe en la secuencia lineal de la palabra impresa”. (Margaret Mead 1971). (Barbero, 2004, p. 15)

Los procesos de comunicación educación se producen como un encuentro político cultural hacia un horizonte de sometimiento, o bien, liberador y emancipador. Todo es comunicación, dirá el especialista y maestro mendocino Daniel Prieto Castillo. También el hecho educativo.

LAS NARRATIVAS

La integración de un ambiente educativo virtual o presencial se conforma por los actores que interactúan en la comunicación educativa, los dispositivos que permiten conocer y producir, y los procesos entre los que se cuentan las nuevas formas de narrar. El artículo profundiza sobre este último punto.

Narración y alteridad

En educación, habilitar instancias de uso y apropiación de herramientas digitales y promover la reflexión sobre las lógicas de producción, soportes y lenguajes, permitirá comprenderlas como herramientas que median en la tríada docente-alumno-contenido, y se convierten en objeto de estudio en sí mismas.

Pensar prácticas mediadas tecnológicamente en contextos presenciales o a distancia, conlleva a algunas creencias que oscilan entre tecnificar la educación, o bien, escolarizar la tecnología. Para Edith Litwin (2005) la digitalización de las textualidades ha favorecido la integración de todo tipo de información en un único soporte.

El uso y apropiación de las tecnologías se ve implicados por las propuestas didácticas, por las maneras en que se promueve el aula presencial, o el espacio virtual, como espacio comunicacional que permita la construcción del conocimiento. Se considera el potencial uso de las tecnologías como herramientas que colaboran en la mediación y apropiación del objeto de conocimiento y, también, como portadoras de significación.

La Educación a Distancia supone la interacción mediada por los medios de enseñanza; los dispositivos tecnológicos digitales aparecen como facilitadores que propician la expresión y la tarea de abordaje de contenidos desde lógicas que van más allá de una visión artefactual.

Las tecnologías digitales brindan posibilidades para hacer más comunicativo el proceso, se produce una nueva forma de interacción, la que se produce entre lo real y lo virtual.

Una plataforma donde se asiente el proceso de formación debe integrar las herramientas y recursos necesarios para gestionar, administrar, organizar, coordinar, diseñar.

Hoy la fascinación de los nuevos medios hace que la imaginación trascienda a la imagen, y el concepto de industrias culturales es suplantado por el de industrias de contenido o creativas.

La linealidad de la escritura se ve atravesada por nuevos modos de escribir y nuevas lecturas. No obstante, lo cierto es que los docentes narran en el acto educativo que implica la formación presencial o a distancia, y en esas narraciones dan cuenta de las maneras en que la explicación didáctica favorece las comprensiones. Docentes y alumnos narran las maneras en que entienden el contexto y la cultura.

Uno de los modos en que se explica el vínculo, es la teoría de la interacción y la comunicación de Holmberg, como método de conversación didáctica guiada. Comprende principios y recomendaciones sobre el uso del lenguaje; en el actual contexto se podría pensar el intercambio y conversación desde universos de escritura y modos de lectura, y escritura audiovisual digital, más complejos en procura de espacios de significación compartidos.

El sujeto móvil en vínculo e interacción con las máquinas se reduce a un diálogo sin fin, en el que el otro es virtualmente uno mismo; la alteridad es confiscada por la máquina.

Las nuevas formas de comunicación en vínculo con los desarrollos tecnológicos adquieren características de multimedialidad, más precisamente denominada convergencia, y posibilita el diálogo de lenguajes de la comunicación en un contexto de alta interactividad, ya no solo desde formatos y lenguajes tradicionales, sino con intertextualidades complejas que los integran en sistemas semióticos.

Las tecnologías digitales, favorecedoras de nuevas comunidades de conocimiento y como fenómeno social y colaborativo, contribuyen en la conformación de sujetos productores textuales.

Las hibridaciones culturales, donde se mezclan lógicas, velocidades y temporalidades, se produce en escenarios diversos que entrelazan narrativas, diferentes modos de contar, una nueva relación de mediación con el mundo, más allá de la oralidad y de la intertextualidad de las escrituras. Y entonces el profesor se convierte en curador de la clase.

(Cosas que me quedo pensando tras leer el último libro de J. Larrosa). Lo que sucede en el aula puede ser visto como una urdimbre que se teje y luego se habita. O como una casa que se construye y luego se elige como hogar. Al habitarlo, el espacio se vuelve cotidiano, se despliegan sobre sus detalles los gestos de la comodidad, se vuelve estable y predecible, como un ritual. En este punto es que la vida en el aula se parece al juego y a la cultura. De hecho, la imagen de la urdimbre que se teje y se habita surge del modo en que Clifford Geertz define a la cultura. Y pensar la clase desde esa imagen es también una invitación a verla en dos aspectos simultáneos e inseparables: su forma y su trama, la geografía y el acontecimiento, el idioma y los diálogos. A veces pensamos en las clases y nos acometen preguntas respecto de las reglas que las regirán, las exigencias que señalarán el semestre, instalando tareas e itinerarios, especulaciones y estrategias. Otras veces, las clases nos interpelan en cuanto al tipo de conversación que podremos entablar y al destino de esos encuentros. En ambos casos, me gusta la idea de pensar al profesor como un curador de todo eso, como el arquitecto, el decorador, el recepcionista y el anfitrión. (Brailovsky, D. 2019, julio 14)

Los nuevos modos de comunicación estarían afectando también al ecosistema educativo. El modelo broadcasting propio de los medios masivos de comunicación, como la TV, guarda ciertas similitudes con algunas prácticas educativas donde la pedagogía de la transmisión se asienta. Hoy, las prácticas educativas revisan sus dispositivos comunicativos hacia una enunciación colectiva a cargo de todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Rafael Álvarez, El Brujo, lleva años en España haciendo de la narración una forma de vida. En sus ejemplos refiere a los grandes textos clásicos de la Literatura, como el Quijote o

La Odisea, relatos que hablan de relatos. Destaca el enorme potencial del ser humano en tanto contador de historias. Decir algo para alguien supone el reconocimiento de otro.

Una forma de narrar. Las narrativas audiovisuales

Las imágenes, desde tiempos remotos, han sido descalificadas en los espacios escolares. Occidente ha privilegiado de forma sistemática a la cultura letrada, considerándola la más alta forma de práctica intelectual, y calificando de segundo orden, empobrecidas, a las representaciones visuales. La escuela, producto “gutemberiano”, es atravesada en sus prácticas más potentes por el texto escrito; fue Comenio quien introdujo las primeras imágenes que cumplieran un papel secundario, de ilustración, en la conformación de mensajes. Ante el avance tecnológico de los medios masivos de comunicación y el desarrollo de la cultura visual, la actitud que prevaleció fue la sospecha: los medios, competidores desleales, estarían provocando una mera distracción o entretenimiento.

El cine y sus primeras incursiones en el aula llevaron a Victor Mercante a sostener que “solo quieren gozar, gozar y gozar...”, en referencia a la experiencia del espectador con el séptimo arte. El cine ha sido un recurso educativo que, como tantos otros, fue utilizado con un fin meramente ilustrativo y en ciertos casos lúdico, pero escasamente explotado en términos didácticos.

Hoy los acontecimientos se plasman en imágenes que visualizan la existencia. Instagram, Facebook, el mundo imagen.

“La vida moderna se desarrolla en la pantalla”, afirma Nicholas Mirzoeff, (2003) aunque es notable la distancia entre multiplicidad de mensajes en imágenes y la capacidad del sujeto para hacer algo con ellos. Sin embargo, en los espacios de formación continua hay cierta desconfianza y descalificación ante la cultura visual, mientras son sobrevaloradas en la vida cotidiana.

El desafío de pensar las imágenes interpela la tarea como educadores. Los estudios visuales reflexionan sobre las transformaciones y las implicancias de un mundo rodeado de pantallas, sobre los cambios perceptivos y comunicativos que provocan las tecnologías de lo visible. Combinan aportes interdisciplinarios y multimetodológicos desde los diferentes enfoques que ofrece la historia del arte, la teoría del cine, el periodismo, el análisis de los medios, la sociología, la filosofía, la antropología, la teoría literaria y la semiología. Trascienden la mirada de las bellas artes para poner el acento en el análisis de todas las formas de arte, el diseño, la fotografía, el video, la televisión, internet, el cine, las series...

El campo de los estudios visuales se centra en la cuestión de la mirada, en las prácticas de ver, en cómo se producen visibilidades e invisibilidades. Abandonan la idea de la lectura como modo privilegiado de abordar los acontecimientos visuales. Según Mirzoeff (2003) si nos centramos únicamente en el significado lingüístico de las imágenes visuales estamos negando la inmediatez sensual, un elemento que hace que estas sean distintas a los textos. Si en educación se consideran los aportes de los estudios visuales, se abre un potencial para pensar modos de tratamiento en las prácticas educativas. Algunos elementos del lenguaje de las imágenes en la educación llevarían a considerar su polisemia, su poder, la relación ver saber y el vínculo de las imágenes con las palabras.

Las imágenes se renuevan y completan en la mira del espectador, no hay una mirada única, es el espectador quien le otorga sentidos atravesado por la cultura, por el poder. Son irreductibles, y a la vez están intrincadas, de allí que sea necesario dejarlas reposar, en silencio, sin palabras. Entre ese silencio y la pretensión de decir todo de ellas, hay intersticios y matices para explorar y pensar el vínculo.

Cada sujeto tiene su propia mirada ante una imagen, lo cual estaría indicando el modo en que los saberes la condicionan, sin embargo esos saberes pueden ser interpelados por una

imagen, cuestionándolos y desestabilizándolos. Lo visible es algo que se produce, y al lado de toda visibilidad habrá siempre una invisibilidad; al lado de toda pedagogía de la imagen, habrá también una política, construyendo una mirada del mundo.

El cine ofrece posibilidades de exploración y explotación en el aula. La televisión reconfigura, entre otras cuestiones, el espacio hogareño, donde lo público y lo privado se entrelazan; modifica e impregna el relato oral y escrito, así como las series televisivas, los servicios de pago, que se consumen en dispositivos portátiles. La convergencia de lenguajes y la masificación en su uso, en todas las edades y condiciones sociales, pone en evidencia, así como fue la TV en los años setenta, una nueva modificación de espacios, prácticas, consumos culturales, nuevas concepciones de estar y ver el mundo.

David Buckingham (2008) analiza las lógicas del mercado que subyacen en las propuestas de empresas interesadas en el nicho de la educación; reflexiona sobre los productos que se ofrecen desde un optimismo desbordante; la tecnología es atractiva, enriquecedora y potencializadora que motiva, inspira y estimula a docentes y alumnos, y transforma la experiencia de aprendizaje.

Estas miradas tecnofílicas otorgan la supremacía a las herramientas como si, por el solo uso, se garantizara el éxito en la transmisión y el aprendizaje. La comercialización de la tecnología educativa no es más que un ejemplo de penetración de las fuerzas del mercado en la educación, se torna difícil establecer la línea que separa el interés de enriquecer el aprendizaje de los alumnos del puro interés empresarial.

Las narrativas transmedia



Figura 2.

El sujeto narra desplegando modos y formatos. Las narrativas transmediáticas, a través de múltiples canales, en múltiples plataformas cuentan historias que comienzan en un medio y se expanden a lo largo y a lo ancho de la ecología mediática. La narrativa se sostiene en la fuerza de los relatos en tiempos de desorientación ciudadana y ausencia de densidad simbólica; en territorios sin fronteras, en no lugares, poniendo en tensión paradigmas comunicativos y educativos.

Scolari (2009), ejemplificando en la tarea del periodista/comunicador, referirá a los nuevos modos de narrar donde convergen múltiples formatos y lenguajes. Más que hablar de multimedialidad, término muy usado en los noventa, se referirá a la convergencia en tanto cuatro dimensiones: empresarial, tecnológica, profesional y comunicativa y las características que provoca también en el ámbito del desempeño profesional.

Pero en la narración también hay silencios, de quien escucha, y los silencios de quien habla o cuenta, y omite. Burbules y Callister (2008), sostienen que lo que más les llama la atención de Internet son sus silencios. Estos autores afirman que muchas ideas y puntos de vista permanecen ausentes; y muchas personas y grupos carecen de representación en la red. Consideran que este planteamiento exige formular preguntas sobre la propia Internet, puesto que uno de sus rasgos principales es la ilusión de que es exhaustiva, y dicha ilusión está tan generalizada que resulta difícil imaginar que algo importante quede excluido de ella.

DE LA ENUNCIACION A LA PARTICIPACION

Es frecuente observar en las prácticas educativas presenciales, o a distancia, modelos transmisivos propios de los tradicionales medios de comunicación. Ambientes estáticos, espacios virtuales que se utilizan como distribución de la información, con escasa habilitación a la interactividad y el aprendizaje colaborativo.

La construcción y cocreación se ven favorecidas por el contexto actual digital y se convierten en un potencial comunicativo y educativo. El ecosistema comunicativo actual permite crear contenidos y estimulan la participación en vínculo con las diferentes herramientas que se utilicen.

Crear una cultura participativa que tienda al bien común es mucho más difícil que compartir fotos, archivos de música; participar requiere, normalmente, un alto grado de conexión, compromiso, colaboración, solidaridad entre los miembros de una comunidad. Jenkins (2008).

Para Dussel (2010), citando a Ito, hay dos tipos de participación en los nuevos medios: el que es guiado por el interés (grupos de fans, por ejemplo) y el que es guiado por la afectividad y la amistad.

Una comunicación digital interactiva debe ser pensada en términos de una convergencia retórica o convergencia semiótica que considere los procesos de hibridación y contaminación; las rupturas tecnológicas crean nuevos hábitos de consumo e imponen otras formas de relacionarse e, incluso, de hacer política.

Según Aparici, Silva (2012) los principios de la interactividad podrían reducirse a tres rescatando la participación en tanto intervención; la cocreación, y la posibilidad de permutar, realizar cambios asociaciones y producir múltiples significados, hacia una participación genuina sensomotora y semántica y no solo mecánica. La tarea del docente, entonces, trasciende la transmisión para mediar en la construcción de otros modos de pensamiento.

Mediar implicará una nueva arquitectura de saberes. Las herramientas digitales y una nueva concepción de narrativa desde las lógicas transmediáticas podrían producir una arquitectura de la emancipación que no significa simplemente apretar botones; no es lo mismo interactividad que participación. Lippenholtz, B. (2019).

Las mutaciones que puedan producirse en las prácticas educativas no consisten en dejar de contar, sino en modificar el dispositivo comunicativo para pasar de una enunciación individual a una colectiva, a cargo de todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en espacios participativos.

Las mediaciones: del artefacto al instrumento

En la investigación comparada sobre los usos y apropiaciones de las computadoras como instrumentos que mediatizan la actividad de los docentes se analizaron las relaciones, lo discursivo, en una acción didáctica conjunta.

Se consideró a la acción didáctica, siguiendo a Sensevy y Mercier (2007) como aquello que un docente hace cuando lleva a cabo trabajos ligados con la enseñanza y es difícil concebirla si no es atravesada por la actividad discursiva de los sujetos que forman parte de un sistema didáctico. Se entiende que es la actividad discursiva la que objetiva la interacción y vuelve a los sujetos comunes en función de una actividad conjunta y compartida. Esta actividad discursiva está reglada ya que forma parte de un contexto instituido socialmente y por otro lado permite actuar, organizar el trabajo y dotar de sentido a la tarea.

Las acciones didácticas conjuntas que se desarrollan en una clase son un conjunto de elementos dinámicos y solidarios entre sí que se influyen y determinan mutuamente y que involucra la comunicación en el tiempo entre el docente y los alumnos en una relación que actualiza la acción y es, a la vez, actualizada por la misma. Estas actividades de naturaleza colectiva involucran las condiciones didácticas de trabajo donde se producen relaciones de influencia y actividad compartida en función de un objeto de saber. Precisa de un conjunto de condiciones didácticas que se disponen en el contexto de trabajo, que son necesarias para que la actividad sea colectiva y de producción, estas condiciones didácticas pre-existentes conforman aspectos estructurales (espacio, tiempo, materiales, mobiliario), mientras que las condiciones emergentes son las que aparecen como producto de la relación triádica: D-S-A. docente-saber-alumno (comunicación, tipo de relación: de poder, de saber, estrategias discursivas).

Las relaciones que se producen en el interior de una acción didáctica conjunta están mediatizadas por instrumentos materiales y simbólicos. El instrumento constituye el soporte que cristaliza las interacciones de naturaleza didáctica. Los sujetos no se vinculan en forma arbitraria, sino asumiendo características propias del medio, instrumento que los relaciona. Está atravesada por la actividad discursiva de los sujetos que forman parte de un sistema didáctico. Se entiende que es la actividad discursiva la que objetiva la interacción y vuelve a los sujetos comunes en función de una actividad conjunta y compartida. Esta actividad discursiva está reglada ya que forma parte del contexto instituido socialmente y, por otro lado, permite actuar, organizar el trabajo y dotar de sentido a la tarea. (Alvarez, 2014, p. 96-114)

Los sujetos establecen vínculos y crean redes de relación entre ellos. La mayor parte de las relaciones vinculares se cristalizan por medios simbólicos que le dan sentido, de acuerdo a los significados que se utilizan, a los instrumentos que en la acción didáctica se usan. Las relaciones discursivas tienen sentido en el contexto del espacio.

La perspectiva histórico-cultural no limita la actividad centrándola en el sujeto, sino como una acción fundamentalmente compartida donde los comportamientos son producto de una actividad humana, histórica y social. Según Rickenmann (2005) es posible desde esta perspectiva abordar la problemática de la mediación educativa tanto en lo que concierne a la existencia de diversos tipos de materiales y ayudas pedagógicas que juegan un papel en lo que sucede en la situación educativa, como en los roles y funciones del profesor en la evolución de las interacciones sociales y de la actividad en clase.

En el trabajo de investigación citado precedentemente se pudo observar también que cuando se alude al análisis de la acción didáctica del profesor y se tiene en cuenta la utiliza-

ción de instrumentos que median la actividad docente, se supone que hay una matriz de uso que los docentes podrán construir en la acción cuando echan mano a aquellos conceptos que provienen de la actividad misma y, a la vez, reciclan competencia reinventando su experticia.

Los usos de las tecnologías y las relaciones del sujeto con los objetos en situaciones de conocimiento conforman una actividad mediada en la que se produce la apropiación por parte del sujeto del artefacto convirtiéndolo en instrumento, integrando las condiciones propias del objeto y el desarrollo de esquemas sociales de uso.

La actividad conjunta desarrollada se entiende como construcción de significaciones, no solo como respuesta o reflejo, sino como un componente de transformación del medio con ayuda de instrumentos. Así el concepto de actividad se relaciona con el de mediación.

La mediación del otro, el entorno material y social es fundamentalmente cultural, es un mundo cargado de significaciones culturalmente construidas: códigos, usos, costumbres, valores y en general todo tipo de artefactos culturales que son cristalizaciones de la experiencia humana que mediatizan y regulan las interacciones del sujeto con el entorno físico y social. Las significaciones de objetos, de acciones, de comportamientos, constituyen la mediación cultural de las interacciones del individuo con su entorno; la mediación semiótica, desde una perspectiva vygotskyana, cuyo prototipo es el lenguaje, con sus funciones de comunicación, de expresión y de producción de significados, mediaciones sociosemióticas.

Siguiendo a Coll, Onrubia, Mauri (2007) las potencialidades de las tecnologías en un proceso de enseñanza aprendizaje apuntan a mediar las relaciones entre los participantes y las interacciones y los intercambios comunicativos. Despliegan, sin estar concebidas para ello, su capacidad mediadora como instrumentos psicológicos cuando son usadas como instrumentos cognitivos.

Los autores las consideran como herramientas tecnológicas que, debido a la posibilidad de crear entornos simbólicos, permiten representar, procesar, transmitir y compartir información y pueden ser usadas en el aula.

Estos usos, siguiendo a los autores señalados, dependerán de la naturaleza y características del equipamiento y de los recursos tecnológicos, del diseño instruccional en el que las herramientas tecnológicas van acompañadas de una propuesta, y el diseño tecnopedagógico. El riesgo de estos usos podría estar dado en que la obtención de un producto mediante una tecnología sea el principal motivo, descuidando el tratamiento de esos instrumentos. La noción de tecnologías de tratamiento es aportada por Bruillard (2003) y refiere al conocimiento de los objetos con los que se opera, su representación en interfaz y las operaciones que se pueden realizar. El desafío aparece a la hora de pensar no solo en las tecnologías como medios de producción, como sustitutos pedagógicos, sino en modelos de operación que permitan ir más allá de la reproducción de modelos pedagógicos existentes.

Los conceptos de artefacto e instrumento se pueden considerar equivalentes a los instrumentos materiales y simbólicos, respectivamente, que definen Verillon y Rabardel (1995, p.81) para quienes un artefacto refiere a “todos los objetos de la cultura material a la que un niño tiene acceso durante su desarrollo”. Estos mismos autores aportan también la idea de constructo psicológico en tanto “resulta desde el establecimiento, por el sujeto, de una relación instrumental con un artefacto, ya sea material o no, producido por otros o por sí mismo”. (Verillon y Rabardel, 1995, p. 84-85)

Cuando el artefacto pasa a convertirse en instrumento nos encontramos frente a los elementos estructurantes de la herramienta sobre la acción.

La posición intermedia del instrumento lo hace mediador de las relaciones entre el sujeto y el objeto. Constituye un universo intermedio cuya característica principal es pues doblemente adaptarse al sujeto y al objeto, una adaptación en términos de propiedades materiales y también cognoscitivas y semióticas en función del tipo de actividad en el cual el instrumento se inserta o está destinado a insertarse. (Rabardel, 1995, p.72)

La génesis instrumental estudia la construcción que realiza un sujeto al interactuar con un artefacto, convirtiéndolo en instrumento apropiándose de él y haciéndolo parte de la actividad que realiza. Según Rabardel (1995) se desarrolla un proceso en que un artefacto se convierte en un instrumento por un usuario, al que denomina génesis instrumental, donde el tiempo para relacionar las características del artefacto, sus potencialidades y restricciones, con la actividad del sujeto, sus conocimientos y su método de trabajo, se convierten en el proceso necesario hacia la apropiación.

Cuenta con dos dimensiones: la instrumentación y la instrumentalización. La teoría instrumental que plantea el autor señalado en el párrafo anterior, indica que el instrumento no es dado al sujeto, sino que es una construcción hecha por el sujeto que resulta de su interacción con el artefacto; un instrumento contiene a la vez un artefacto, material o simbólico, y esquemas de utilización construidos por el sujeto durante su interacción. Este proceso se denomina instrumentación, en el cual el sujeto elabora los esquemas de utilización y los modifica y/o adapta a la situación. En tanto en el proceso de instrumentalización, el sujeto puede modificar el artefacto, el conocimiento del sujeto dirige la manera en que el instrumento es usado y en cierto modo forma al instrumento. Las potencialidades y restricciones del instrumento influyen en las estrategias de solución y en las concepciones emergentes de quien lo usa.

Para Artigue (2002) el vínculo con un artefacto no tiene valor instrumental desde el inicio sino que lo adquiere mediante un proceso de apropiación del artefacto y sus propiedades; el sujeto se adapta al artefacto y puede construir nuevas funciones, estableciéndose una relación recíproca entre ambos. Implica descubrimiento, personalización y transformación de la herramienta.

La instrumentalización es la expresión de la actividad específica de un sujeto: sobre lo que el usuario piensa en relación para qué fue construido el artefacto y cómo debe ser utilizado: la elaboración de un instrumento ocurre en su uso. La instrumentalización conduce así al enriquecimiento de un artefacto, o a su empobrecimiento. (Trouche, 2005, p.148)

EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA PARA EDUCACIÓN A DISTANCIA. REFLEXIONES FINALES



Figura 3.

Abordar las características del ecosistema mediático que nos atraviesa como sujetos culturales implica la incorporación de planteos hasta aquí señalados cuya centralidad considera los distintos modos de narrar y la implicancia y posicionamiento en un campo más complejo en el que se asienta la propuesta Herramientas Digitales para las Ciencias Humanas y Sociales, I y II, de la Maestría en Escenarios Digitales de la Asociación Universitaria de la Patagonia Andina, en Argentina.

Los contenidos y su tratamiento, en tanto habilidades, de las herramientas digitales se ofrecen cambiantes y accesibles en la red. Aprender sobre su uso no estaría siendo una necesidad cuando es densa y de fácil acceso la información existente que orienta el manejo de los recursos y, por otra parte, la información muta, es reemplazable, surgen nuevas aplicaciones.

Es así que se piensa en el diseño de la materia desde dos dimensiones: pedagógica y comunicacional, atravesada por la narración, a lo largo de las dos instancias, y que surge de recuperar el sentido de uno de los principios humanos de la comunicación, la oralidad, la necesidad de contar, narrar.

Pensar las tecnologías como herramientas que dan identidad a la contemporaneidad de la que somos parte como sujetos que producen y recrean dichas herramientas. Una construcción identitaria que se teje en redes, con otros, y con nosotros mismos con esos otros... No se trataría de una conversión de códigos sino de una mediación diferente con los objetos de conocimiento de alta definición cultural, en las relaciones sociales y en la propia subjetivación. (Lion, C. 2012, p.31-33)

Reflexionar en torno al para qué pedagógico en la transmisión mediada tecnológicamente implica revisar las prácticas docentes que difícilmente serán más comunicativas, solo por el uso de dispositivos tecnológicos.

Mucho se ha dicho y escrito sobre la incidencia de los procesos comunicacionales en las propuestas de educación a distancia, sobre las competencias y habilidades necesarias a la hora de producir contenidos y/o acompañar los procesos de tutorización y acompañamiento del estudiante, en la modalidad.

Convertirnos en “contadores”, en relatores en entornos desde donde decir algo (para alguien), es la génesis del planteo que procura, desde lo emocional de un vínculo, mirar(nos) la tarea pedagógica.

Diseñar propuestas de formación en entornos virtuales de Educación Superior, y sobre el uso de herramientas digitales, implica reconfigurar escenarios de comunicación de saberes, recuperar recorridos, trayectorias pedagógicas, tradiciones en el uso de los medios y las mediaciones, revisar perspectivas teóricas y prácticas en contextos actuales.

Uno de los desafíos será manipular y apropiar las herramientas digitales de comunicación en tanto facilitadoras en la construcción de relatos y de la participación colaborativa y colectiva.

El Blog, vehículo de comunicación que llevaría consigo y reproduciría las características de uniliteralidad en el mensaje, es uno de los medios elegidos para la promoción de estrategias que estimulen la participación y colaboración. Las herramientas digitales de comunicación procuran colaborar en la construcción de relatos y en la participación colaborativa y colectiva, enfatizando en un modelo comunicativo horizontal, abierto y democrático que favorezca la creatividad, la interacción y el trabajo cooperativo. Una invitación al desarrollo de las competencias comunicativas que se requieren en la sociedad de la información y la comunicación hacia una educación más democrática y problematizadora y una invitación, en tanto prosumidores, a reflexionar en torno a discursos y sentidos desde una perspectiva comunicacional pedagógica.

Las habilidades no son invento de este siglo, sino del siglo pasado, son desarrollos de la psicología cognitiva. Hoy, ante un mundo cambiante y un pensamiento científico provisorio, poco podríamos aventurarnos a la hora de pensar en qué habilidades digitales vamos a necesitar dentro de algunos años. Más bien deberíamos construir hipótesis que nos lleven a prácticas de la enseñanza que favorezcan esas habilidades mediante el codiseño para alentar el desarrollo de nuevas habilidades.

REFERENCIAS

- Alvarez, M. (2014) Usos y apropiaciones de las TICE/PC como instrumentos que mediatizan la actividad de los docentes de Lengua en la escuela secundaria de Argentina en Formación e investigación Becas Saint-Exupéry, un programa de desarrollo profesional de formadores. (96-114) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 1° ed. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Libro_S_E_final_2015.pdf
- Artigue, M. (2002) Learning mathematics in a CAS environment: the genesis of a reflection about instrumentation and dialectics between technical and conceptual work. *International Journal of Computer for Mathematical Learning* 7, (245-274)
- Aparici, R. y Silva, M. (2012) Pedagogía de la interactividad en *Revista Comunicar* 38 (51-58)
- Brailovsky, D. (2019) Recuperado de: <https://www.facebook.com/daniel.m.brailovsky>
- Burbules, N. y Callister, T. (2008) Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires: Granica. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/2/2BURBU-1E.PDF>
- Bruillard, E. (2003). Les technologies de linformation et de la communication: moyens et objets d'enseignement, instruments de travail. Quelle évolution des pratiques et des contenus ? - Las tecnologías de la información y de la comunicación: medios y objetos de enseñanza, instrumentos de trabajo, ¿cuál es la evolución de las prácticas y de los contenidos? in Derouet Jean-Louis (ed.), *Le collège unique en question*, PUF, p. 235-249. Recuperado de: www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/EBCollege.pdf
- Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Buenos Aires: Manantial.
- Coll, C., Onrubia, J., y T. Mauri, T. (2007) Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes *Anuario de Psicología*, 38(3) (377-400)
- Crovi Druetta, D. y Garay Cruz, L. M. (2015) Educomunicación en América Latina. Tendencias y expectativas, en Bolaño, C. Crovi Druetta, D. y Cimadevilla, G. (coord.) *La contribución de América Latina al campo de la comunicación*, Buenos Aires: Prometeo.
- Debray, R. (2007) Transmitir más, comunicar menos, en *A Parte Rei* 50. *Revista de Filosofía*. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/debray50.pdf>
- Dussel, I. (2009) Escuela y cultura de la imagen, los nuevos desafíos. Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Dussel_Ines.Escuela_y_cultura_de_la_imagen_.pdf
- Dussel, I. (2010). *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. Córdoba: Salida al Mar.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación.
- Huergo, J. (2007) *Los medios y tecnologías en educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios_tecnologias_huergo.pdf
- Jenkins, H. (2008). *Cultura de la convergencia*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2003). *Transmedia storytelling*. *Technology Review*. Recuperado de: <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>
- Lion, Carina (2012) *Pensar en red. Metáforas y escenarios en Scialabba, A. y Narodowski, M. ¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.
- Litwin, E. (comp) (2005) *Tecnología Educativa en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu editores. Recuperado de: <http://cmapspublic.ihmc.us>
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2002) *Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar, en La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/SaberNarrar.pdf>
- Mirzoeff, N. (2003) *Una introducción a la cultura audiovisual*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Rabardel, P. (1995) *Les homes et les Technologies, approche cognitives desinstruments contemporaines*. Paris: Armand Colin.
- Rickenmann, R. (2005) *Metodologías clínicas de investigación en didáctica y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Suiza: Universidad de Ginebra.
- Rincon, O. (2017) Recuperado de <https://media.ciespal.org/14-tuits-para-entender-el-pensamiento-de-jmb/?fbclid=IwAR3K87ya05x5Q8iY0PYy8Y700hJHx4a6fMLQgEfXGov3jLefxZP7Xo8kQFg>
- Sanchez Biosca, V. (1995) *La cultura de la fragmentación*. Valencia: Filmoteca.
- Sensevy, G.; Mercier, A. (2007) *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes Pur
- Scolari C, *Convergencias, medios y educación*. RELPE, OEI, Buenos Aires. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/27098/Scolari_RELPE_Conv.pdf?sequence=1

- Scolari, C. (2009) Alrededor de la(s) convergencia(s) Conversaciones teóricas, divergencias conceptuales y transformaciones en el ecosistema de medios, en *Signo y pensamiento*, Vol. XXVIII No. 54, Bogotá.
- Trouche L. (2005) An instrumental approach to mathematics learning in symbolic calculators environments. En D. Guin, K. Ruthven y L. Trouche (Eds.). *The didactical Challenge of Symbolic Calculators, turning a computational device into a mathematical instrument* (pp. 137-162) Springer Netherlands
- Verillon, P y Rabardel, P (1995). Cognitions and artifacts: a contribution to the study of thought in relation to instrument activity. *European Journal of Psychology of Education*, 10 (1), En Ballesteros Alfaro, E. *Instrumentos Psicológicos y la teoría de la actividad instrumentada: Fundamento Teórico para el estudio del papel de los recursos tecnológicos en los procesos educativos*. Recuperado de: <http://cimm.ucr.ac.cr/ojs/index.php/CIFEM/article/viewArticle/34>
- Vizer, E. (2011) El sujeto móvil de la aldea global. *Tendencias en la sociedad mediatizada, Mediaciones Sociales*. *Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, N°8, pp. 21-43. <http://dx.doi.org>
- Lippenholtz, B. (2017) Introducción al concepto transmedia. Recuperado de <http://documotion.com.ar/viaje-impredecible-de-un-usuario-imaginario-introduccion-al-concepto-de-transmedia>
- Lippenholtz, B. (2019) Una posible entrada a las expansiones transmedia en educación. Recuperado de: <http://documotion.com.ar/una-posible-entrada-a-las-expansiones-transmedia-en-educacion>
- Scolari, C. (2015) Transmedia y educación. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=TPbDUBiEnWA>
- Scolari, C. (2014) ¿Cómo diseñar clases transmediales? Recuperado de HYPERLINK "<https://www.youtube.com/watch?v=4RENNPtGBLU>" <https://www.youtube.com/watch?v=4REN>