

Cómo citar este artículo: Sarem, S. (2022). Algunas reflexiones sobre experiencias didácticas en pandemia: Clase práctica en entornos virtuales. *Neatá. Revista digital del Grupo de Estudios Semio-discursivos* (GESEM, SGCYT-UNNE), 3 (2), pp. 83-88. <https://doi.org/10.30972/nea.326250>

Algunas reflexiones sobre experiencias didácticas en pandemia: Clase práctica en entornos virtuales

Susan Sarem

susan.sarem@filo.unt.edu.ar

Universidad Nacional de Tucumán

Licenciada y Profesora en Letras. Docente e investigadora (SCAIT). Jefa de Trabajos Prácticos para la Cátedra de *Semiótica* con extensión a *Análisis del Discurso* de la carrera de Ciencias de la Comunicación y *Semiótica* (Letras). Docente coordinadora de *Semiótica y Literatura* (Optativa) para Ciencias de la Comunicación, Letras, Francés y Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras (2015, 18 y 19).

Este trabajo es el relato y la reflexión de una experiencia de clase práctica de la asignatura *Semiótica* para alumnos de 2° año de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, durante el ciclo lectivo 2021, sostenido sobre el escenario de la pandemia por COVID 19. Se propone poner en evidencia dos aspectos interdependientes de esa cursada, lo tecnológico y lo didáctico-pedagógico, para dar cuenta del modo en que se ha logrado reubicar la experiencia didáctica en el marco de la virtualidad, redimensionando la relación enseñanza-aprendizaje que, hasta ese momento, se había fundamentado en la presencialidad.

Clase práctica sobre Mijaíl Bajtín

Planificación

La teoría semiótica de Mijail Bajtín se evidencia en el siguiente par de conceptos y se sostiene sobre una base teórica y metodológica propia del materialismo dialéctico:

Dialogismo/ enunciado (palabra viva): el enunciado, según Bajtín, es una unidad discursiva que reúne en sí “tres aspectos: como palabra neutra de la lengua, que no pertenece a nadie; como palabra *ajena*, llena de los ecos, de los enunciados de otros, que pertenecen a otras personas; y, finalmente, como *mi* palabra porque, puesto que yo la uso en una situación determinada, y con una intención discursiva determinada, la palabra está compenetrada de mi expresividad” (1982:278). Así enunciado, nos permite dar cuenta de una dialéctica que convive en su seno: significado y sentido (Ponzio, 1998). El primero sólo funciona para que el enunciado sea reconocido, mientras el segundo sirve para agregar lo aún desconocido, abierto a las modificaciones que cada hablante, en su práctica, le imprime. Este mecanismo es lo que conocemos como dialogismo.

Experiencias

Este tema inicia la Unidad III que da cierre a la asignatura y comienzo a la integración de contenidos y ejes conceptuales desarrollados a lo largo del año. La decisión de seleccionar a Caperucita como objeto cultural transversal de la propuesta se debe a la polisemia inacabable que genera desde distintos ámbitos del saber, desde los que es constantemente leído y reinventado. Las perspectivas elegidas para su análisis y el material seleccionado dan cuenta de problemáticas actuales de nuestra sociedad: la de género, en una de sus manifestaciones, el Feminismo; el Ecologismo y el *Bullying*.

Los **contenidos mínimos** a trabajar: enunciado, polifonía, dialogismo y palabra viva constituyen la base sobre la que se asientan las actividades.

Objetivos

- Propiciar la comprensión teórica de la teoría bajtiniana (enunciado, dialogismo, polifonía, palabra viva, intersubjetividad), así como la elaboración y reformulación de sus categorías y conceptos desde la práctica situada de lectura, en pos de evidenciar la naturaleza histórica, temporal y productiva de sus enunciados.

- Poner en funcionamiento estos conceptos en el panel en su totalidad, así como en cada uno de los discursos presentados allí. Su variedad tiene como finalidad didáctica apelar a los saberes previos de los estudiantes ya que anticipa que conocen al menos un par de los propuestos, debido a la circulación social de los mismos.

- Desnaturalizar las lecturas aprendidas de Caperucita con incorporación de material que incentive su lectura crítica.

- Orientarlos, como mediadores, a encauzar su derecho a ser productores en la peregrinación del enunciado, propiciando la hipertextualidad y la polifonía.

Modalidad

Se presenta en la clase práctica para su profundización y puesta en común entre profesora y estudiantes.

Recursos

Los recursos son los propios de Moodle, como chat, foros, mensajería, tablón de anuncios, sistema de seguimiento de accesos, utilidades para la creación de actividades cooperativas (Domínguez Lázaro, 2010, p. 6); el panel de Genial.ly., PC y Wifi.

Experiencias

Actividades

Están presentadas en un Trabajo Práctico que se encuentra en la infografía, (<https://view.genial.ly/6130a22dbe24b00d7b303e7c/interactive-content-clase-sobre-mijail-bajtin-prof-susan-sarem>), con las siguientes consignas que aspiran a interpelar a los estudiantes, tanto desde la comprensión como desde la producción activa conocimientos:

1- Si consideramos el cuento tradicional “Caperucita” como signo “A”, ¿por qué la fórmula a seguir en la lectura del panel es $A=B=C=D$ y no: $A=A=A=A$? Reconstruyan el concepto de enunciado a partir de la reelaboración de cada enunciado propuesto.

2- A partir de lo trabajado hasta aquí:

- Expliquen detenidamente la siguiente afirmación de Ponzio: “Tanto en Bajtín como en Peirce la estructura dialógica y dialéctica del signo [...] resulta del hecho que, para ser tal, tiene que ser al mismo tiempo idéntico y diferente de sí mismo”.

- Justifiquen la propuesta del TP en un panel de Genial.ly, teniendo en cuenta los conceptos de dialogismo, polifonía y palabra viva.

Bibliografía

La consignada en el aula virtual.

Conclusiones del proceso de elaboración de la propuesta

Amparados en las perspectivas críticas de la educación, hemos partido de unas concepciones de enseñanza y aprendizaje como procesos complejos, marcados por la disposición social de los sujetos. La idea de proceso explícita en esta relación implica una actividad dialógica que, al proponer como enunciado tanto el panel de Genial.ly en su totalidad, como cada uno de los textos, audios y/o audiovisuales, invita a los estudiantes a reconstruir su carácter dialógico y a interpelarse sobre sus aspectos históricos, a la vez que los remiten al espacio-tiempo propio de ellos mismos.

En este sentido, las que enunciamos son consignas que nos remiten a Henry Giroux y su conceptualización de “esperanza educada”, ya que ésta:

... es la base para dignificar nuestra labor como intelectuales; ofrece el conocimiento crítico ligado

Experiencias

a un cambio social democrático, está arraigada en responsabilidades compartidas y permite a docentes y estudiantes reconocer la ambivalencia y la incertidumbre como dimensiones fundamentales del aprendizaje. Esta esperanza ofrece la posibilidad de pensar más allá de lo dado – y deja abierto un terreno pedagógico en el cual docentes y estudiantes pueden comprometerse en la crítica, el diálogo y una lucha por la justicia social. (Giroux, 2013, p.1)

Esto resulta así porque dichas consignas se proponen abandonar el modelo de educación bancaria y de fábrica de profesionales. El “método de Freire” (Gil y Cortés Morales, 2018, p. 25) y sus aportes a la Pedagogía Crítica abrevan en “la cultura popular” aprovechando.

... las vivencias, las experiencias, los conflictos y las demandas, como también las esperanzas e ideales de estos sectores subalternos. Desde este punto de partida, esta pedagogía liberadora brinda herramientas cognitivas que forjan una conciencia crítica para problematizar políticamente el entorno. (Gil y Cortés Morales, 2018, p. 25)

y hace posible que los aprendizajes resulten significativos, tal como vimos. Es en este punto donde la Semiótica como metodología se encuentra con el método de la pedagogía crítica: el ejercicio semiológico de leer la realidad desconfiando de la inocencia de los objetos y deconstruyendo su hechura, es el punto de partida del pensamiento crítico; la transformación de los sujetos participantes, el de llegada.

Estas ideas permiten ver la enseñanza-aprendizaje como un proceso de mediación pedagógica. Este concepto se origina en las teorías constructivistas (Vygotsky, 2000) y continúa desarrollándose en los escenarios de la educación, específicamente en el ámbito del modelo sociocultural de enseñanza-aprendizaje de la Lengua y la Literatura, donde se vuelve nuclear para explicar el papel que debe realizar el docente como facilitador en el escenario de sus prácticas. El modelo sociocultural, sostenido en las teorías críticas de la educación, propone un docente mediador que materialice su actividad bajo la forma de guía, orientación y tutoría. Por ello, en los entornos virtuales de aprendizaje¹, estos aspectos resultan especialmente relevantes si pensamos en docentes muy requeridos espacial y temporalmente, administrando los saberes que circulan en el aula y direccionando a los sujetos del aprendizaje hacia los sitios donde aquellos puedan ser

1 “Entorno virtual de aprendizaje: espacio de comunicación pedagógica soportado en una aplicación informática en internet, que facilita la interacción sincrónica y asincrónica entre los participantes de un proceso educativo (docente-estudiante, docente-docente, y estudiante-estudiante), por medio de los contenidos culturalmente seleccionados” (PAL-PACE, 2011).

validados.

Al crear y moderar escenarios de interacción, el profesor selecciona recursos del aula en uso (en este caso, Moodle) y propone actividades mediante materiales educativos que no siempre están dados de antemano; así se considera esta plataforma como un espacio que “promueve una pedagogía constructivista social (colaboración, actividades, reflexión crítica, etc.)” (Domínguez Lázaro, 2010, p. 8), eminentemente dialógico y polifónico en el que hay un proceso constante de circulación de información, saberes y conocimientos. La tarea mediadora avanza entonces sobre la escena de la virtualidad con una matriz creativa; materiales educativos y creación de contenidos involucran en sí mismos tanto el contenido que se quiere enseñar como la manera de enseñarlo y los posibles efectos en los estudiantes.

La revisión del concepto de mediación en la virtualidad nos ha llevado al de materiales educativos, definido, no sin ser problematizado, como “terreno ambiguo de definiciones” (Sabulsky, 2009). Sin embargo, la conceptualización “medio de enseñanza” podría resultar muy útil para desambiguarlo porque reúne la idea del objeto a manipular y el soporte en el que se lo hará. Otro concepto que nos ayuda a des-problematizar el de materiales educativos es el de “forma de organización de la información” ya que trae implícita una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje del contenido (Sabulsky, 2009: 345).

Las prácticas de enseñanza mediadoras y creativas en los entornos virtuales se realizan según la impronta de la curaduría y/o autoría de contenidos. Esto explica los modos que tenemos de convertirnos en productores digitales; y el panel de Genial.ly propuesto materializa este aspecto del rol docente que va perfilándose creativo y colaborativo, porque los objetos culturales con finalidad didáctica que producimos dan cuenta de una base hipertextual habilitada por el uso de enlaces que “se piensan desde la órbita de la hiperlectura y el usuario crítico” (Imperatore, 2009:363). De ahí la propia propuesta de un panel único para dar cuenta de un espacio de simultaneidad y polifonía, a propósito de Bajtín.

En este recorrido, el docente como coleccionista, pone de manifiesto su saber disciplinar en la selección de los materiales. Como curador o autor (Odetti, 2012), el papel mediador se complejiza en la apropiación que él realiza de lo que trata como material educativo, en pos de la reapropiación que luego harán los estudiantes, completando momentáneamente, el circuito de la acción dialógica y polifónica del enunciado, mientras la práctica docente se torna autoral, y nos invita a continuar repensando la categoría literaria y semiológica de autor, ahora en entornos virtuales.

Así, creemos que la relación enseñanza-aprendizaje en la virtualidad se ha visto redimensionada en las reapropiaciones conceptuales habilitadas por el ejercicio de la mediación pedagógica en esta propuesta de clase práctica.

| Bibliografía

Bajtín, M. (1982), “El problema de los géneros discursivos”, en: *Estética de la creación verbal*, Madrid, Cátedra.

Freire, P. (2006), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI Ed.

Freire, P. (2003), *El grito manso*, Buenos Aires: Siglo XXI Ed.

Giroux, H. (2013), La Pedagogía crítica en tiempos oscuros
Praxis Educativa (Arg), vol. XVII, núm. 1 y 2, enero-diciembre, 2013, pp. 13-26 Universidad Nacional de La Pampa, Argentina <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>.

Odeti, V. (2012). Curaduría de contenidos. <http://www.pent.org.ar/publicaciones/curaduria-contenidos-limitesposibilidades-metafora>

Sabulsky, G. (2009). “Materiales educativos que recuperen el hacer y el pensar del profesor” en Pérez, S. E Imperatore, A. (compiladoras). *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas*. UNQ, p. 344-352.

Ponzio, A. (1998): *La revolución bajtiniana. El pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*, Madrid, Frónesis, Cátedra, Universitat de Valencia.

Vygotsky. L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid, Cátedra.