



Hacia una nueva didáctica de la escritura periodística

Candelaria Stancato

Facultad de Ciencias de la Comunicación
(FCC-UNC)

cstancato@unc.edu.ar

María Eugenia Lunad Rocha

Facultad de Ciencias de la Comunicación
(FCC-UNC)

eugenia.lunad.rocha@unc.edu.ar

Resumen

El contexto pandémico y pos pandémico cristalizó transformaciones en el acceso y en la producción de conocimientos que replantearon la necesidad de deconstruir procesos de enseñanza-aprendizaje conservadores en su vinculación con la dinámica que las tecnologías digitales imprimen a los procesos cognitivos. Desde el espacio curricular universitario, indagamos y analizamos otros modos posibles de acompañar la propuesta didáctica y pedagógica en relación con la enseñanza de la escritura periodística, en virtud de la lógica que abraza un nuevo paradigma.

Palabras claves: didáctica, comunicación, transmedia, periodismo

A modo de introducción

Como sociedad, vivimos un cambio de época: la tecnología marca un nuevo modo de estar en el mundo que exige aprender, desaprender y reaprender permanentemente. Antes del estallido de la pandemia –que obligó el paso a la virtualidad–, la vida ya era digital y la formación de los/as comunicadores/as estaba atravesada por la tecnología y por prácticas culturales digitales. Desde la búsqueda y los consumos de información hasta los modos de vincularnos y comunicarnos, todo daba ya cuenta de la incidencia de la tecnología en la vida cotidiana, condicionando espacialidades, temporalidades y corporalidades aun cuando no fuéramos conscientes de ello.

En ese contexto, la educación experimenta –sin lugar a dudas- un nuevo paradigma atravesado por las transformaciones tecnológicas, las formas de producción, difusión y consumo del conocimiento. Estas dan lugar –o debieran darlo- a multialfabetizaciones y requieren repensar, reformular y cuestionar la enseñanza frente a las nuevas maneras de habitar el (viejo) mundo. Es en este sentido que se vuelve necesario –tal vez urgente- reconocer y discutir nuevas formas de enseñanza y nuevas formas de expandir el aula para poder, a partir de allí, encontrar el sentido de la inclusión tecnológica en el escenario actual marcado por el modo en que las herramientas digitales imponen nuevos modos de hacer y de pensar la dimensión didáctica de las clases.

El presente artículo se propone indagar sobre el saber y el hacer de la propia práctica situada en el espacio curricular de formación de escritura periodística para estudiantes de primer año del Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica (Cátedra A) de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Se trata de un taller anual que tiene como objetivo pedagógico promover la práctica de aprender haciendo (leyendo, escribiendo) en tanto busca, de manera procesual, articular los saberes de la producción periodística y la narración digital centrados en el relato de los hechos. Este trabajo de indagación pretende recuperar, en el marco de una investigación-acción, el cruce y la transversalidad de dos campos del saber –la enseñanza de la lengua y de la producción gráfica- en relación con los aprendizajes vinculados a la escritura periodística que se intentan promover desde este espacio curricular. En el retorno a la presencialidad, este espacio apuesta por una propuesta didáctica resignificada.

En esa línea, uno de los objetivos principales que promueve el Taller es que los y las estudiantes puedan incorporar técnicas básicas para la redacción de noticias, crónicas y entrevistas y de diseño gráfico y visual para ser aplicadas en una producción periodística final. Para ello, el anclaje teórico fundamental parte de concebir a la escritura como “práctica situada en cierto marco social, histórico y cultural; en una situación comunicativa específica” (Navarro, 2018, p. 17), donde el proceso se impone sobre el producto. En diálogo con la didáctica transmedia (Kap, 2020), respecto de los nuevos modos de articular la enseñanza y el aprendizaje, una de las premisas fundamentales en la que se enmarca la propuesta de la cátedra, y la de este trabajo en particular, es la de la alfabetización académica (Carlino, 2005) y la escritura periodística, entendidas –como decíamos antes- como procesos. Desde este posicionamiento, se piensa a las y los estudiantes como sujetos que leen y escriben en un nuevo escenario, frente a una nueva reconfiguración identitaria y que asumen nuevos desafíos para el desarrollo de estrategias que se entrenan a lo largo de la formación universitaria. La escritura se concibe, entonces, como una herramienta epistémica sobre la que se asienta el andamiaje teórico de la asignatura y que, de alguna manera, recupera el enfoque de escribir para aprender basado “en la idea de que el pensamiento y la comprensión de los estudiantes pueden

tornarse más complejos y precisos a través del proceso de escritura” (Bazerman, 2016, p. 124).

En este sentido, la enseñanza de la escritura periodística se enlaza al desafío pedagógico de dar respuesta a un nuevo escenario cambiante y dinámico, caracterizado por nuevas gramáticas, géneros, lenguajes y escrituras que se manifiestan desde la heterogeneidad de textos y relatos que nos rodean –digitales, visuales, sonoros, orales, audiovisuales-, hasta cambios marcados por la decisión y autonomía de las nuevas generaciones por elegir sus propios consumos, invirtiendo y disputando toda lógica tradicional mediática (Martín-Barbero, 2017). Entendemos que es allí desde donde resulta necesario reflexionar acerca de la cultura tecnológica que atraviesa todas las prácticas sociales para achicar las distancias entre la cultura de la enseñanza de las y los docentes y la cultura desde la que aprenden las y los estudiantes.

En virtud de un escenario cultural dinámico, reflexionamos en relación al diseño de propuestas que ubiquen a los y las estudiantes en el centro de la escena para que puedan recuperar saberes previos, conocimientos que poseen producto del acceso a la información vinculados con intereses propios, y que puedan articular sus aprendizajes con los desafíos que la carrera les propone. Así, nos preguntamos acerca del modo en el que el paso obligado a la virtualidad significó la necesaria irrupción de las nuevas tecnologías en los diseños pedagógicos, las que permitieron resignificar los procesos de enseñanza de la escritura periodística propuestos en el taller de producción.

La virtualidad y la resignificación de las prácticas

El período de excepcionalidad que significó la pandemia y el paso precipitado al dictado de las clases de manera virtual en carreras no concebidas para ser cursadas a distancia, significó una oportunidad de objetivar gran parte de aquello que ya sucedía en las aulas y que, en la confianza depositada en la sola presencia/contacto de quien enseña y quien aprende, no era asumido, al menos de manera consciente. En la modalidad ritualizada de la exposición magistral propia de la práctica áulica universitaria o del trabajo con dinámicas de taller pero mediadas por el fenómeno de la masividad –sobre todo en materias de primer año-, el espacio de la reflexión en torno a quiénes son y cómo aprenden aquellos y aquellas que están allí resulta abreviado o ciertamente inexistente en dinámicas de clase que terminan siendo, muchas veces, expulsivas. La virtualidad significó, aún en medio de las dificultades que se debió enfrentar, una oportunidad para distanciarnos de nuestras propias prácticas docentes y de los supuestos que las orientan, en relación a las maneras de pensar y hacer en torno a los contenidos. La necesidad de rediseñar la manera de enseñar a través de las pantallas implicó, indudablemente, el desafío de



aproximar los objetivos de la propuesta a las posibilidades de quienes, del otro lado, asumían el escenario incierto de cursar y de aprender en función de lógicas de trabajo desconocidas.

Ingenuamente, este contexto de enseñanza-aprendizaje mediatizado y virtualizado preveía estudiantes “nativos/as digitales” capaces de adaptarse e intervenir en sus propios procesos de trabajo académico a partir del vínculo tecnológico que –podía suponerse-, les era “natural” o, tal vez, más próximo de lo que podía resultarles a las y los docentes. Sin embargo, y en línea con lo que nos propone pensar Scolari (2008), el paso a la virtualidad supuso reconocer cómo la alfabetización digital y académica no deviene del solo hecho de ser usuarios/as de dispositivos y redes en tanto esto no implica, necesariamente, el manejo de las múltiples posibilidades que ofrecen y mucho menos el dominio de la lectura y la escritura en entornos virtuales. Desde una primera valoración general, pareciera que el objetivo más urgente en la reconfiguración de las prácticas de enseñanza que implicó el pasaje de la actividad presencial a la virtual fue cumplido: se adaptaron con urgencia las clases al entorno digital, se resignificaron contenidos y lógicas didácticas para trabajarlos a distancia. Además, se resolvieron nuevos métodos de evaluación y acreditación que supusieron, entre otras cosas, la valoración procesual de los aprendizajes. Sin embargo, la reflexión alrededor del fenómeno específico de la didactización de los contenidos y materiales producidos y a las condiciones impuestas por la lógica del trabajo a través las plataformas virtuales sigue siendo, hoy, una oportunidad para objetivar y profundizar las maneras de pensar la enseñanza, en diálogo indisoluble con las maneras de aprender de quienes son destinatarios/as de nuestras prácticas.

La gestión de un nuevo espacio digital para llevar adelante las propuestas de trabajo vinculado a los contenidos, no supuso solamente el armado de un repositorio de materiales y textos. En la virtualidad, entraron en tensión otros recursos, otras estrategias y otros lenguajes que implicaron una nueva producción de sentidos. Al respecto, Mariana Maggio, especialista en tecnología educativa y Doctora en Educación, ya en marzo de 2020 advertía en el portal digital de RedAcción sobre el riesgo que podía significar trasladar la enseñanza a espacios virtuales para solo replicar “la lógica de la enseñanza clásica, ponerse detrás de una pantalla y revolear archivos PDF” (2020, párr. 2). Empezaba por entonces la disputa de nuevos sentidos en virtud de la manera en que debíamos intentar pensar una nueva manera de enseñar desde paradigmas que resultaban insuficientes, definidos por la coexistencia de prácticas analógicas en entornos digitales. Como plantea Scolari (2008), los y las jóvenes están marcados/as por la experiencia subjetiva que generan las tecnologías. Así, en una propuesta de enseñanza que debía nacer –de manera inexorable- mediada por las pantallas, resultaba imperioso pensar en la posibilidad de aprender a vincularnos, como docentes, de manera diferente, en un entorno diferente y

con recursos diferentes a los que habitualmente definen el espacio físico del aula en la presencialidad.

En esta línea, fue necesario pensar, en el marco específico de la propuesta del Taller, en las múltiples opciones que ofrecían los recursos tecnológicos, por ejemplo, para la edición, propia de los procesadores de texto. Esto no solo en “la posibilidad de escribir, corregir y reescribir sin que queden las huellas de las versiones previas” (Ramírez Gelbes, 2018, p. 75), sino también en la utilización de todos los recursos visuales, gráficos, audiovisuales e interactivos, que habilitaron nuevos espacios y tiempos de aprendizaje. Sumado a la manera en que las pantallas introducen maneras de leer marcadas por la fragmentación y el escaneo, esto permitió hacer conscientes nuevas lógicas de la producción escrita que requirió diseñar nuevos dispositivos de evaluación para valorarlas y profundizarlas. Además, todo este proceso supuso, entre otras cosas, resignificar el diálogo pedagógico entre quien enseña y quien aprende para poder reafirmarlo en función del reconocimiento, fundamentalmente, de la nueva dimensión temporal y espacial en las que se jugaban las prácticas y, a partir de esto, de la forma en que debían reconfigurarse los modos de vincularnos entre estudiantes y docentes.

Considerar la variable de la temporalidad en la enseñanza virtual fue una de las primeras condiciones que orientaron la reflexión acerca de cómo didactizar los contenidos, dado que el aprendizaje –siempre procesual- implica necesariamente pensar en prácticas, estrategias y acciones que se despliegan en el tiempo. En este nuevo contexto, enseñar y aprender supusieron –como nunca- ser conscientes de la administración del cambio, de que ir aprendiendo durante el trayecto significaba adquirir nuevas capacidades y herramientas. En relación con esto, la reflexión de la dimensión espacial resultó indisociable: los tiempos de la enseñanza y el aprendizaje cambiaban porque el espacio de la virtualidad ya no era el aula sino el espacio doméstico. Hacerlo consciente suponía asumir una superposición espacial que obligaba a pensar que los tiempos destinados al estudio no eran exclusivos en tanto se solapaban ahora con otras actividades de la vida cotidiana. Asimismo, los tiempos en el entorno virtual de docentes y estudiantes eran ciertamente diferentes porque, muchas veces, no existía un horario pautado para el dictado de las clases, lo cual incidió en la redefinición de los roles: los y las estudiantes tenían la opción de elegir cuándo estudiar, desarrollando una autonomía de trabajo y autogestionando sus tiempos, en un abordaje de los contenidos de manera asincrónica y flexible.

Esta alteración del tiempo invitó a los y las docentes a pensar otro tipo de planificación y diseño de la clase. Si en la presencialidad el tiempo es pautado, estructurado y lineal, en la medida en que es compartido sincrónicamente de manera colectiva por quienes ocupan ese tiempo-espacio de lo que sucede en el aula, en la



educación en entornos digitales la noción de tiempo es diferente. En tal sentido, hay un tiempo de lectura, de resolución y entrega de actividades, y de apropiación de contenidos, que se juega por fuera de la interacción cara a cara y de las coordenadas asociadas al trabajo colectivo que impone la lógica de la presencialidad en la que se habita con otros y otras, no solo un espacio sino también un plan de jornada, un horario de escucha, una instancia de interacción cotidiana. El aprendizaje, como decíamos, se volvió más autónomo y supuso una personalización que, en ocasiones, constituyó un obstáculo para la sistematicidad o la consecución de un proceso pedagógico común, pautado desde la propuesta de enseñanza.

Asistimos a una época marcada por la irrupción de las TIC, que transforman la relación entre el soporte y el mensaje y a su vez modifican “el espacio (de uno ‘cartesiano’ y con direcciones, al ‘no espacio’ de las redes, cuyas reglas se difuminan), y el tiempo (del calendario y la organización estática, al tiempo flexible y dinámico)” (Alonso y Murgia, 2018, p. 215). Ahora bien, es claro que, aunque los tiempos en la virtualidad eran diferidos, no dejaban por esto de ser compartidos: la sincronidad –por ejemplo, en las videoconferencias- convivía con el tiempo no sincrónico, administrado por cada estudiante a su propio ritmo. En palabras de Pardo Kuklinski y Cobo, “el docente diseña una experiencia de aprendizaje y el estudiante la ejecuta bajo una mentorización que dura lo que dura el ciclo de relación entre ambos” (2020, p. 33). Aún así, la distancia que media entre el tiempo de lo que pauta quien enseña y el momento en que quien aprende elige leer, hacer o entregar una consigna, parecía –en el trabajo a distancia- convertirse muchas veces en un obstáculo dentro del desarrollo de una determinada secuencia didáctica. En la presencialidad, en un taller de producción, el recorrido es pautado por el/la docente, guionando etapas, momentos diferenciados en los que se ponen en juego diferentes operaciones cognitivas (escuchar y participar de una clase teórica, analizar en clase un ejemplo, realizar una actividad modelo con resolución colectiva, ejercitar individualmente, revisar y autocorregir en base a claves de corrección, recapitular y redireccionar la práctica, etc.). En la virtualidad, en cambio, aún cuando las cosas eran claramente indicadas, el oficio de estudiante, en los términos de Perrenoud (2006), parecía regirse por el tener que hacer o tener que cumplir con los plazos de entrega estipulados. Así, todo eso otro que debía acontecer en el recorrido previo, se perdía o parecía realizarse de una manera que escapaba a la vigilancia propia del diálogo pedagógico. Se salteaban etapas, se invertían los momentos, se ejercitaba sin leer o sin ver determinada clase, las entregas eran poco reflexivas o no se articulaban con las devoluciones realizadas por el/la docente, y el proceso previsto desde la propuesta inicial quedaba resignificado en recorridos individuales. Como decíamos, se personalizaba en virtud de los tiempos, las necesidades y las interpretaciones propias de quien recibía y ejecutaba eso que se solicitaba hacer. En el trabajo virtual, sobre todo en un espacio curricular de primer año de la carrera, la lógica



del cumplimiento se impuso por sobre la lógica del proceso, y esto implica hoy, en el retorno a la presencialidad que transitamos, uno de los principales desafíos a asumir: considerar la manera en que la particular disposición del tiempo y el espacio que caracterizó los aprendizajes durante el periodo de trabajo en la virtualidad debe ingresar en la reflexión didáctica para prever y anticipar nuevas maneras de hacer en relación a los contenidos.

Sin duda, somos conscientes de que el trabajo mediado por tecnologías exige predisponernos al cambio y, en ocasiones, la incertidumbre alienta la creatividad. De la misma manera, familiarizarse con el nuevo lenguaje que propone un aula virtual e identificar y reconocer íconos y recursos en las plataformas también conlleva tiempos no previstos o no planificados. Se desprenden a partir de allí otras dificultades vinculadas a la no materialidad física de las dimensiones espacio-temporales en las que se trabaja, lo que tiende a diluir o a volver más laxos los procesos, más lábil la relación de implicancia con los contenidos y las consignas de trabajo y, en consecuencia, más lenta la apropiación y desarrollo de los aprendizajes. Fue así cómo, en virtud de reforzar el contacto con los y las estudiantes y volverles más próximos los materiales didácticos necesarios para la apropiación de los contenidos, apostamos, durante los años de trabajo virtual, al desarrollo de nuevas secuencias de aprendizaje. Esto permitió generar estrategias situadas y múltiples modalidades de vehiculizar la información, para que la mediación de la escritura que se imponía como norma en cada intercambio (a través de los mails, de los avisos de comisión desde el aula virtual, de los encabezados de guías de trabajo, de enunciados de consignas o claves de corrección, de mensajes por redes sociales), no constituyera un obstáculo para la comprensión y el diálogo pedagógico.

Una de las claves que encontramos para dar respuesta a este nuevo escenario – inédito e inesperado-, fue plantearnos la necesidad de proponer o habilitar nuevos dispositivos didácticos que promovieran, fundamentalmente, la interactividad de los y las estudiantes con los contenidos curriculares. El objetivo era que el proceso de aprendizaje no se diluyera en una práctica efectivista del solo cumplir con la tarea para entregar. De esta manera, el diseño de nuevos recursos interactivos significó todo un aprendizaje en relación con nuestras propias prácticas docentes, ritualizadas en torno a la materialidad del papel, pero –sobre todo-, significó una oportunidad de hacer consciente la lógica de quien aprende, haciéndola ingresar de manera declarada en la planificación de las secuencias didácticas.

Se impuso, de esta manera, la necesidad de prever todo el tiempo a quien estaba del otro lado y que, en definitiva, es destinatario/a privilegiado/a de nuestra práctica. Preverlo/la supuso intentar anticipar, en la medida de lo posible, sus propias condiciones de recepción de nuestra propuesta, no solo en términos materiales (conectividad,



dispositivos tecnológicos que poseía), sino también en función de sus posibilidades de interpretación, de resolución autónoma, de trabajo reflexivo en torno a la incertidumbre que supone siempre el aprendizaje de algo nuevo. Posibilidades, todas ellas, que dependían en gran medida de las mediaciones culturales con las que se contaba y que, en el inicio de una carrera de formación de grado, se revelan siempre disímiles, variadas y diversas. En el trabajo desde la virtualidad, esa distancia entre las trayectorias de base y lo que la academia propone, a través -por ejemplo- de un taller de interpretación y producción de géneros periodísticos, corre el riesgo de profundizarse y resultar expulsiva si no se prevén y diseñan a tiempo estrategias atentas a revincular, a trabajar desde lo posible, a sostener y acompañar. Es en este punto donde la posibilidad de repensar la lógica de los materiales y los recursos de trasmisión de los contenidos se asoció con la interactividad propia de los entornos virtuales como clave didáctica.

Como señalábamos en un comienzo, la identidad del espacio curricular donde nuestra práctica de enseñanza se despliega, se define por la lógica propia de espacio taller y es en este sentido que la necesidad de no perder la interacción propia del trabajo áulico, al pasar a la virtualidad, resultaba primordial para sostener las potencialidades que ofrece como instrumento para la enseñanza. En términos de Souto (2000), un taller constituye un dispositivo en el que entran en juego múltiples dimensiones que impiden pensarlo como una mera modalidad o metodología de trabajo. El tipo de tarea que en él se realiza, en términos de Achilli (2000), supone “un proceso de producción y aprendizaje grupal” (p. 60). El encuentro con otros, el ejercicio de objetivación que supone la socialización de los conflictos frente a una tarea o las decisiones que se toman para encararlos, posibilita una oportunidad de explicitación de los sentidos en juego en torno a un contenido, muchas veces, sin ser conscientes de ello. De aquí la importancia de resignificar en la virtualidad esas posibilidades de seguir haciendo y pensando en ese hacer con otros/as. En palabras de Souto (2000), “el taller es un espacio de enseñanza donde hay una producción (se hacen cosas) y donde el foco está puesto en el saber-hacer (y no tanto en aprendizajes intelectuales)” (p. 110).

En este sentido, las relaciones grupales que se ponen en juego se dan de una manera particular en la medida en que los sujetos van aprendiendo mientras producen y, por ello, tal como advierte Souto, no toda situación de intercambio constituye un taller en tanto “no toda enseñanza grupal (...) responde a las características del taller” (2000, p. 112). De lo que se trata, en definitiva, es de poner en tensión los términos de un proceso cuya finalidad no está puesta en alcanzar determinado saber intelectual sino, como decíamos, en adquirir una destreza, un procedimiento, un saber hacer que está centrado en la producción de un objeto con sentido social. Es aquí en donde radicó, entonces, la principal dificultad a enfrentar en el paso a la virtualidad, dado que al no estar allí compartiendo el mismo espacio-tiempo en el que el hacer tensiona lo que se sabe, lo que

se duda, lo que se resignifica, parecía vaciarse de sentido la propuesta. De esta manera, mientras que en el cursado presencial se ponen en juego y en tensión colectivamente las problemáticas propias de cada estudiante frente a la tarea de escribir y reescribir, en la virtualidad esa experiencia quedaba reconcentrada en la resolución individualidad y aislada, librada a las propias estrategias y sin posibilidad de negociar sentidos o maneras de hacer junto a los/las demás. En el proceso de producción que supone un taller, quien participa con otros “va tratando de resolver situaciones que se le presentan y, en función de estas, demanda al docente lo que necesita para poder avanzar” (Souto, 2000, p. 115). ¿Cómo acompañar a la distancia una práctica en la que, quien orienta el taller, no se configura o debiera configurarse como único destinador del saber a alcanzar sino como alguien que trabaja a partir de la demanda de quienes realizan la experiencia?

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

Un ejemplo paradigmático: la escritura en redes sociales

En esta reflexión sobre la propia práctica –que tuvo que dar respuesta inmediata a las circunstancias que se nos presentaron-, se trata de poder construir, a partir de todo lo aprendido, nuevos saberes didácticos que habiliten, hoy, en el retorno a la presencialidad, nuevas y más enriquecidas posibilidades de aprendizaje para nuestros y nuestras estudiantes. Así, la utilización de la tecnología en el aula se impone tal vez más que nunca como una necesidad, derivada de la importancia de tejer puentes entre el mundo on y offline en la medida en que se reconocen, después del período de excepcionalidad que marcó la pandemia, más continuidades que rupturas entre ambos contextos de interacción y práctica social. Esto nos invita a pensar en el uso y consumo de la tecnología en tanto



herramienta de distribución, circulación y producción de contenidos e información en la dinámica de un taller de producción que centra su propuesta en el hacer de quienes aprenden.

El sistema educativo experimenta un nuevo paradigma en el que todas las transformaciones tecnológicas aparecen vinculadas a cambios sociales, políticos y culturales. Omar Rincón (2017) recupera a Martín-Barbero para señalar que “los jóvenes, los migrantes, el YouTube y las redes digitales son más espacios de la comunicación que tiempos del relato” (p. 215). La búsqueda, después de la experiencia de enseñar y aprender en la virtualidad, pareciera centrarse ahora en la disputa declarada de esos espacios desde las aulas universitarias para generar aprendizajes significativos afines a los tiempos, al tipo de comunicación contemporánea y a la nueva agenda que proponen los y las estudiantes. Es esta línea la que nos posibilita pensar en una modalidad híbrida donde la didáctica transmedia (Kap, 2020) cobra protagonismo en la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje.

El uso masivo y el acceso a Internet junto con la evolución de las tecnologías digitales, reconfiguran el entorno social y cultural en el que emergen nuevas formas de discursividad y nuevas maneras de lectura y de escritura (Albarello, 2019). Aparecen nuevas modalidades de lectura fragmentadas y selectivas, propias de las pantallas que tienen su correlato –como no podía ser de otra manera-, en las formas de escritura que nuestros y nuestras estudiantes manifiestan. Formas de escribir que, en el aprendizaje formal de la escritura periodística, resultan un obstáculo casi insalvable si no se las conoce y capitaliza en diseños didácticos y que, en lugar de estigmatizarlas desde el error, las prevea y las resignifique en nuevas maneras de hacer. Escribir digitalmente implica la apropiación de determinadas herramientas y recursos que sirven para producir textos hipermediales acordes al lenguaje transmedia (Jenkins, 2006). Allí es donde el hipertexto se resignifica y transforma en un nuevo escenario socio temporal –dirá Martín-Barbero (2017)- dado por la hibridación entre lo actual y lo viejo, lo digital y lo analógico, el pizarrón y las pantallas. Pensar, seleccionar y escribir con una gramática digital en el terreno de la producción textual implica numerosos procesos cognitivos que varían desde seguir el orden cronológico, comenzar por el final, por el detalle, el dato que falta, el dato curioso, por lo que no se dice, por lo que aprendimos, por lo que necesitamos conocer, por lo que la fuente dijo, etc. Pero, además, supone tener en cuenta la construcción discursiva que aportan las imágenes y las palabras que se usan, sus múltiples sentidos y los mundos que construyen.

Esta cultura digital, en la que nuestras y nuestros estudiantes han nacido, reconoce y da gran valor a la información y a la posibilidad de generar contenido en las redes sociales a tal punto que se han convertido en nuevas fuentes de información y medios de

comunicación, como resultado de una generación que manifiesta “complicidad cognitiva con sus lenguajes, fragmentaciones y velocidades” (Martín-Barbero, 2017, p. 31). Con la intención de potenciar los procesos de escritura de nuestras y nuestros estudiantes –y en diálogo con las características propias del ejercicio periodístico que el Taller pretende comenzar a poner en práctica-, comenzamos a incorporar a nuestras secuencias didácticas herramientas digitales y el uso de redes sociales. Si bien se había empezado a trabajar con ellas antes del 2020, esto había ocurrido de manera casi experimental. Los años de trabajo en la virtualidad imprimieron una urgencia en la necesidad de resignificar las propuestas y reforzar la relación de implicancia con los contenidos por parte de nuestras y nuestros estudiantes que hoy, en el regreso a la presencialidad, constituyen una reversión más que potente de los contenidos a enseñar. La búsqueda no pretende solamente recuperar saberes previos de quienes aprenden sino, principalmente, acompañarlos/las en un proceso que los/las lleve de ser consumidores/as de información, a ser productores/as de conocimiento y/o curadores/as de contenidos. A partir de este objetivo, resultó central reconocer la potencia de las redes sociales como un nuevo género discursivo caracterizado por la inmediatez, lo efímero y la rapidez con la que se distribuye la información. Esto nos permitió tensionar y resignificar los procesos de lectura y escritura ligados tradicionalmente a la cultura escrita convencional, lo que implicó -necesariamente- diseñar nuevas estrategias didácticas.

La posibilidad de pensar las redes sociales como un nuevo género discursivo que estructura, ordena y moldea formas de decir en determinado contexto, impone el desafío pedagógico de asumir la necesidad de intervenir en las prácticas de enseñanza y promover aprendizajes significativos en el escenario cultural y profesional en el que se disputa el ejercicio periodístico actual. Retomando a Martín-Barbero (2017), “los saberes que más cuentan hoy cada vez tienen menos que ver con la academia” (p. 58). De este modo, se pretende aportar en la construcción de una ciudadanía digital crítica, que fomente la participación, la implicación y el uso creativo de las tecnologías al servicio del bien común. Al decir de Bajtín (1952), si la lucha de clases se juega en el lenguaje, producir textos bajo el nuevo paradigma se presenta como oportunidad para disputar temas, seleccionar fuentes, jerarquizar la información, validar los datos, la lectura de esos datos, la precisión y simpleza del mensaje tan demandada en el campo de la comunicación y el periodismo. Por supuesto que estos géneros son dinámicos y evolucionan junto con el lenguaje y los cambios sociales ya que “son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua” (Bajtín, 1952, p. 251).

Asimismo, las redes sociales habilitan la producción y recepción interpretativa de nuevas prácticas discursivas que resignifican las maneras de hacer con el lenguaje y que habilitan “nuevas comprensiones, nuevos modos de ver el mundo y de interpretarlo” (Kap, 2014, p. 51). Es así como el uso de las redes revela un nuevo modo de transmitir y de



informar que puede resultar más que potente a la hora de repensar y resignificar hoy la enseñanza de la producción periodística. Uno de los ejemplos más claros que pueden compartirse es la incorporación que propusimos del uso de Instagram, una aplicación gratuita con más de 1.000 millones de usuarios activos durante el 2020 y una de las más usadas cotidianamente por nuestras y nuestros estudiantes (el rango de edad promedio de sus usuarios/as es entre los 20 y 34 años). A partir de esta estrategia, encontramos la posibilidad de capitalizar lo lúdico y experimental de los lenguajes que nuestros y nuestras estudiantes ya conocen, pero aportando rigurosidad conceptual, objetivando aquello que debe ser aprendido y resignificado en términos teóricos: maneras de definir y representar lo noticiable frente a un evento determinado, selección y jerarquización en pocas palabras de lo dicho por una fuente durante una cobertura en vivo, lógicas gráficas para combinar lenguajes diversos en formatos múltiples según las intencionalidades discursivas de aquello que busca comunicarse, entre otras. Desde un principio, el fundamento teórico estuvo dado, entonces, por trabajar a partir de una “intencionalidad pedagógica”, tal como sostiene Kap (2020), acorde con las nuevas rutinas periodísticas. Así, el oficio periodístico se expande e incorpora herramientas que amplifican la cobertura en vivo de eventos, el registro de acontecimientos del entorno cotidiano con criterio periodístico e informativo, y otras actividades propuestas que nos permitieron relevar y sistematizar algunas categorías descriptivas y analíticas que a continuación desarrollamos a modo de ejemplo y que se ofrecen como parte de una suerte de nueva agenda posible de contenidos a incluir en futuras planificaciones:

- “El extrañamiento de lo conocido y la desnaturalización de lo propio a través de la objetivación de las características y potencialidades propias de la escritura en redes sociales” (Stancato y Lunad Rocha, 2021, p. 382). La experiencia de registrar y comunicar lo próximo resulta central en la posibilidad de motorizar el proceso de nuestras y nuestros estudiantes para mutar de meros consumidores/as y usuarios/as, a convertirse en productores/as o curadores/as de contenidos. Esto los y las sitúa frente a un horizonte de acción y de responsabilidad frente al ejercicio de la profesión. A partir de allí, se materializan contenidos y reflexiones abordadas, tales como la ética profesional, la precisión en relación con aquello que decide citarse, el resguardo de fuentes y el compromiso con lo dicho. Así también se ponen en juego las diferentes estrategias de citación, la jerarquización y selección de aquello que se dice, se muestra y se comparte.
- La objetivación de la situación comunicativa de lo noticiable en las redes. A través de este mecanismo, los y las estudiantes reconocen la lógica de los medios digitales, el sentido de la actualidad y el interés periodístico de aquello que se comunica o intenta comunicarse. Esto permite tensionar la idea de primicia al promover la atemporalidad de hechos y la generación de una agenda propia por

sobre la agenda mediática, habilitando la posibilidad de visibilizar e instalar temas y problemáticas nuevas. Si bien, podría pensarse, transitamos la “época de mayor alfabetización de la historia de la humanidad” (Carrión, 2020, p. 13), al mismo tiempo, nos enfrentamos a nuevos desafíos dados por la inmediatez y velocidad con la que circula la información y que imposibilita “discernir lo verdadero de lo falso, lo conveniente de lo reprochable” (p. 13). El proceso de revisión y edición de la escritura, entonces, se ve alterado por la aceleración que proponen las redes.

- El ejercicio de la escritura y publicación de textos breves, claros, contundentes y efectivos en función de determinadas intencionalidades discursivas. El nuevo contexto comunicacional impone repensar la transición de la estructura de la pirámide invertida a los microcontenidos o, al decir de Scolari (2020), “los formatos breves de la comunicación mediática” (p. 13). De esta forma, adquiere relevancia la potencia discursiva y analítica de la brevedad sin desestimar la calidad de la información consistente. Se prioriza, entonces, la condensación de la información de la mano de las nuevas narrativas y consumos culturales que privilegian la información resumida, breve, amena, clara, hipervinculada y fácilmente compartible.
- La revalorización del lenguaje conocido y la dinamización de las estructuras gramaticales. El traspaso del periodismo tradicional al periodismo digital asume nuevas formas de discursividad sin desestimar bases históricas de las rutinas periodísticas (la investigación, la brevedad, la contextualización y la selección de múltiples fuentes). Con Internet, se instala la idea del ciberlenguaje, espacio donde la oralidad se cruza con las formas de escritura, se atenúan los límites estrictos de la escritura convencional y se solapan formas coloquiales propias de la oralidad cotidiana. De esta manera, también adquiere relevancia el registro y la construcción gramatical simple propia del discurso digital: se objetivan huellas de un lenguaje cotidiano, simple, directo, sintético y la prioridad de las oraciones cortas por sobre las subordinadas.
- La hipertextualidad y la posibilidad de complementar la información con recursos visuales y narrativas propias de las plataformas digitales (hashtags, etiquetas, emojis, gifs, música, efectos, memes). El trabajo en redes conlleva, de manera insoslayable, atender cuestiones vinculadas a la composición y el impacto visual y de diseño gráfico en la combinación de texto e imágenes (la coherencia y jerarquía visual, la selección de colores, tipografías, contraste, equilibrio entre texto e imágenes, etc.). Al respecto, se destaca el creciente uso de lo narrativo y las herramientas que proveen las redes sociales para describir, contar historias (storytelling) a partir de las fuentes, lo dicho, las imágenes, el audio, etc.

Sin duda, el trabajo de la escritura periodística a partir de la capitalización del manejo de las redes habilita la puesta en ejercicio de herramientas para configurar nuevas estrategias que posibiliten, en un entorno de estridencia y sobresaturado de información y de imágenes, la búsqueda y la jerarquización de las palabras propias para narrar lo territorial, lo cercano, las emociones, lo personal, lo colectivo que pone de relieve lo auténtico y creativo de quien aprende. Se trata de apostar a la promoción y enriquecimiento de un alfabetismo transmedia entendido, en palabras de Scolari (2008), “como una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas” (p. 17). Lo que se enseña, así, lo que pretende profundizarse en términos de procesos que avancen de manera espiralada, potenciando aquello que se sabe para transformarlo, cobra otro sentido al ser puesto a disposición de quien aprende previsto como un sujeto activo, protagonista crítico de su propio hacer, implicado desde su leal saber en lo que se le propone descubrir.

Enseñar en el marco de la cultura colaborativa

El paso obligado a la virtualidad que impuso la circunstancia de la pandemia nos enfrentó, en el ámbito de la enseñanza, a lo incierto, a la necesidad de objetivar ciertas lógicas naturalizadas en rutinas áulicas mediadas casi exclusivamente por explicaciones orales y recursos anclados en la materialidad del papel. Esto posibilitó, tal vez como nunca antes, la oportunidad de repensar nuestras prácticas a la luz de los nuevos desafíos que suponía el sostener a distancia la dinámica de un taller de producción centrado exclusivamente en el hacer de nuestros y nuestras estudiantes y el intercambio con sus docentes en el espacio del aula. La reflexión didáctica supone hoy reconcentrar la enseñanza en aquellos aprendizajes que resultan prioritarios y que, en el marco de todo lo aprendido en el trabajo con los entornos virtuales, nos ofrecen mayores posibilidades de profundizar la relación de implicancia por parte de nuestras y nuestros estudiantes con los contenidos. Esto en virtud de la manera en que aquello que se aprende se vuelve particularmente significativo a partir de la lógica digital que expande y multiplica las posibilidades de conocer.

La resignificación del espacio del aula durante el período de pandemia hizo que se adaptaran de manera precipitada las clases al entorno virtual. Esto trajo nuevas reflexiones y discusiones con respecto al proceso de didactización de los contenidos y materiales que se abordan, la planificación y secuenciación de las clases y las condiciones – restrictivas- de las plataformas virtuales. Pensar la desnaturalización del planteo de las clases en entornos virtuales, como ya vimos, no implica la sola migración de la presencialidad a la virtualidad a la manera de estados que mutan, sino pensar en maneras diferentes de construcción de conocimientos, de habilitar procesos de reflexión por fuera

de lógicas lineales atendiendo al diseño pedagógico como organizador de la propuesta didáctica y al que es imposible concebir por fuera de la relación docente-estudiantes. Como señala Kap (2020):

...los contextos tecnológicos cada vez más diversificados y presentes en la vida cotidiana y en las aulas, los medios audiovisuales cada vez más potentes y más amigables para la producción casera rompen con la posibilidad de un modelo único de docente y de estudiante. (p. 89)

En este nuevo modelo de clases que implica el retorno a la presencialidad, diversificadas en formatos híbridos que combinan múltiples y variados recursos para la enseñanza, se presenta como opción la digitalización de contenidos, de textos y de obras que los y las docentes ponen a disposición de los y las estudiantes. Asimismo, las consideraciones que, de allí, se derivan sobre la democratización del conocimiento y los nuevos mecanismos en que se construye, produce y transmite el saber. De alguna manera, la utilización de aulas virtuales donde se alojan materiales teóricos implica resignar la propiedad intelectual y la autoría individual ya que se desdibujan los derechos de autor. En este sentido, se trata de poner en tensión la “organización del saber, jerárquica y centralizada, que todavía es promovida desde la academia, y acercarnos a nuevas lógicas de producción y circulación del conocimiento” (Massa et al. 2019, p. 193). Se trata, entonces, de retomar la idea de que el conocimiento no es algo personal y acabado, sino que es una construcción que se sostiene en la cultura participativa y en la inteligencia colectiva como posibilidad de combinar conocimientos diversos y creativos.

Sin dudas, luego de la experiencia del trabajo en la virtualidad donde la democratización del acceso al saber se impuso como prioridad pedagógica, resulta interesante abrir el diálogo y el debate frente a las diferentes maneras de pensar la curaduría de los recursos que se utilizan en las clases y la selección de bibliografía para definir estrategias de licenciamiento de aquello que producen los y las docentes. En esta dimensión digital, partimos de reconocernos como docentes en tanto autores y autoras que elaboramos, diseñamos y curamos contenidos y recursos educativos, que habilitamos a nuestros y nuestras estudiantes para crear una sinergia colectiva que enriquezca, en definitiva, nuestras aulas. La Unesco (2015) fomenta la circulación de “cualquier material que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia” (p. 5). El posicionamiento asumido no es menor, si se tiene en cuenta que trabajar con recursos abiertos y liberar los contenidos promueve el acceso al conocimiento, pero principalmente da la posibilidad de intervenir, multiplicar y resignificar la práctica educativa. Apostar a la apertura del saber y a la cultura libre es una manera de entender el acceso a la información como un derecho humano (Lorente, 2020),

lo que se vincula a la construcción de una ciudadanía digital “críticamente activa tanto desde la perspectiva de los estudiantes, como de los docentes, así como de la comunidad en general” (Cobo, 2016, p. 70).

En definitiva, hacer accesible el conocimiento es poner en el centro a los y las estudiantes como fin primero de todo proceso de enseñanza-aprendizaje pero, también, es reconocer el hacer en enseñanza como resultado de una construcción colectiva, enriquecida a partir de la socialización de experiencias, recursos y materiales didácticos. Si todo lo desnaturalizado durante los años de trabajo en la virtualidad puede ser objeto de indagación, si el producto de esa indagación puede ser compartido, si todo lo producido puede ser capitalizado hoy, diversificando las estrategias para dar respuesta a aulas que ya sabemos heterogéneas, el regreso a la presencialidad nos encontrará tomando el riesgo de enfrentar nuevos desafíos en vez de caer en la reproducción de aquellos mismos modelos mecanizados en lógicas áulicas ritualizadas, desgastadas, tantas veces desentendidas de las maneras de aprender propias de nuestras y nuestros estudiantes. Se trata de asumir un posicionamiento político, antes que pedagógico, que implique reconocer la obligación que nos cabe en el sostenimiento de las trayectorias que llegan a nuestras aulas, que suponga habilitar experiencias de aprendizaje potentes y que esa práctica didáctica pueda ser puesta a disposición -de manera abierta y democrática-, para que otras y otros colegas del campo la resignifiquen, la multipliquen, la diversifiquen y la hagan propia.

En toda práctica pedagógica se juega un proyecto político y una lógica institucional situada, se trata entonces de desarmar el modelo y habitarlo desde la comunicación y desde la construcción colectiva de una cultura libre, abierta, participativa y más justa. Poner en circulación, compartir, convidar saberes no es más que democratizar el acceso al conocimiento y dar oportunidades de participar en él.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Albarello, F. (2019). Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de las pantallas. En F. Albarello, *Hacia una ecología de las pantallas* (págs. 25-36). Buenos Aires: Ampersand.
- Alonso, E., y Murgia, V. A. (2018). “Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina”. *Comunicación y Sociedad*, pp. 203-222.
- Bajtín, M. (1952). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.



Bazerman, C. (2016). *La escritura siempre estuvo ahí. Escribir a través del curriculum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carrión, J. (2020). *Lo viral*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre Educación, Tecnología y Conocimiento*. Montevideo: Penguin Random House Grupo.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.

_____ (2020). "Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica". *Revista Federación Argentina de Carreras de Comunicación (FADECCOS)*, pp. 82-109.

Lorente, P. (2020). *El conocimiento hereje, una historia de Wikipedia*. Buenos Aires: Paidós.

Martín-Barbero, J. (2017). *Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto*. Barcelona: Ned Ediciones.

Massa, J., Velozo, A. M., Stancato, C., Lucero, M. F., Hernández, P., y Lunad Rocha, M. E. (2019). Editatón: la experiencia de editar en comunidad sobre periodismo en Córdoba. Córdoba: XVII Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación. ENACOM. UNC.

Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. Alves, e V. Iensen Bertoluzzi I, *Formação de professores: ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Porto Alegre: Editora Fi.

Pardo Kuklinski, H., y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia de ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School.

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

Ramírez Gelbes, S. (2018). *El discurso híbrido. Formas de escribir en la web*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ampersand.

Rincón, O. (2017). "De celebrities, pop y premodernos: hacia una democracia zombie. De celebrities, pop y premodernos: hacia una democracia zombie". *Revista CONTRATEXTO*. 135-147. Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa Editorial.

_____ (2020). *Cultura Snack*. Buenos Aires: La marca editora.

Souto, M. (2000). "El taller como dispositivo". *Revista Novedades Educativas* Ed. N° 102. 110-127. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Stancato, C. y Lunad Rocha, M. E. (2021). Continuidades y desplazamientos en las formas de enseñar y aprender en contexto de pandemia: el aula taller como escenario de experimentación y transformación. XXIII Redcom Comunicación y Derechos en pandemia. 377-387. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Otras fuentes consultadas

YouTube (2020). Didáctica Transmedia. Conversatorio virtual con Miriam Kap. Recuperado de Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación (OISTE). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=y4Ib70FYEbY>

Maggio, M. (2020). Clases virtuales: el desafío es que las plataformas no nos deshumanicen. *Red/Acción. Periodismo Humano*. Disponible en: <https://www.redaccion.com.ar/clases-virtuales-el-desafio-es-que-las-plataformas-no-nos-deshumanicen>

