



Medios digitales generadores de actos de currículo y autorías en redes de aprendizaje híbridas

Mirian Amaral

Fundação Getúlio Vargas (Brasil)

Felipe Carvalho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

Rosemary Santos

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (Brasil))

Resumen

En este artículo los autores discuten el papel de los medios digitales como generadores de currículos autorales en redes híbridas de aprendizaje. Cuestiones relacionadas con el papel de la cibercultura, en tiempos de movilidad ubicua y su impacto en la forma de enseñar y aprender, así como la relevancia de la mediación compartida, de la colaboración y de la interactividad en los procesos educacionales son puestas en discusión en este artículo. Finalmente, los autores presentan dos ejemplos de materialización de autorías que emergieron desde los actos de currículo propuestos en el desarrollo de sus clases, llevadas a cabo en el contexto formativo, de la disciplina "Cotidianos Escolares y Currículos – una práctica social en formación", que integra el curso de Graduación en Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, y de la disciplina "Informática en la Educación" del curso de Pedagogía de la graduación a distancia de la UERJ/Cederj, en periodo 2016-2017.

Palabras clave: Medios educativos. Actos de currículo. Autorías. Redes de aprendizaje híbridas.

Mídias digitais potencializadoras de atos de currículo e autorias em redes de aprendizagem híbridas

Resumo

Neste artigo, os autores discutem o papel das mídias digitais como geradoras de currículos autorais em redes híbridas de aprendizagem. Questões instigadoras relacionadas ao papel da cibercultura, em tempos de mobilidade ubíqua e seu impacto na maneira de ensinar e aprender, bem como a relevância da mediação compartilhada, da colaboração e da interatividade nos processos educacionais são discutidos neste artigo. Por fim, os autores apresentam dois exemplos de materialização de autorias que surgiram a partir de atos de currículo propostos no desenvolvimento de suas aulas, realizadas no contexto formativo da disciplina "Cotidianos Escolares e Currículos – uma prática social em formação", que integra o Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e da disciplina de "Informática na Educação" do curso de Pedagogia da graduação a distância da Uerj /Cederj, no período de 2016-2017.

Palavras-chave: Mídias educativas. Atos de currículo. Autorías. Redes de aprendizagem híbridas.

Digital media generators of curriculum acts and authorships in hybrid learning networks

Abstract

In this article, the authors discuss the role of digital media as generators of authorial curricula in hybrid learning networks. Instigating questions related to the role of cyberculture, in times of ubiquitous mobility and its impact on the way of teaching and learning, as well as the relevance of shared mediation, collaboration and interactivity in educational processes are put into discussion in this article. Finally, the authors present two examples of materialization of authorships that emerged from the curricular acts proposed in the development of their classes, carried out in the formative context of the discipline "School DailyLife and Curricula – a social practice in formation", which integrates the Graduate course in Education of the University of the State of Rio de Janeiro, and in discipline of "Informatics in Education" of distance learning pedagogy course of the Uerj / Cederj, in period of 2016 -2017.

Keywords: Educational media. Curricular acts. Authorship. Hybrid learning networks.

Introducción

2

No hay manera de imaginar los medios educativos disociados de los valores que conforman la vida en sociedad, teniendo en cuenta que, actualmente, la forma de apropiación de las tecnologías digitales se define por los usuarios basados en el momento histórico-social en el que viven. Desde esa perspectiva, la cibercultura, al posibilitar el compartir informaciones, contribuye para la co-creación del conocimiento en red, asumiendo un papel central que mejora el entendimiento de lo contradictorio, de las potencialidades y de los conflictos que hemos pasado en la actualidad.

Los dispositivos digitales móviles han posibilitado nuevas prácticas culturales en las ciudades y en el ciberespacio. La liberación del polo de emisión permite que los sujetos colaboren y emitan sus propias informaciones, produciendo vídeos, fotos, música, blogs, foros, entre otros, y con la democratización del acceso a la red y la convergencia de los medios, se amplía la posibilidad de crear y compartir contenidos mediáticos. En este ambiente, los sujetos se autorizan e influyen en el flujo recursivo de las relaciones políticas, económicas, sociales, educacionales y marketing, asumiéndose así como autores, agentes, productores, editores y consumidores de información y conocimiento.



El escenario referencial contemporáneo impone de esta forma, nuevas exigencias a la calidad de la educación y consecuentemente una atención especial a la formación de profesores, para que estos se puedan apropiar de forma adecuada de esos dispositivos tecnológicos y mediáticos, con el fin de despertar en los alumnos el gusto por el conocimiento, la curiosidad y el espíritu lúdico para que creen, inventen y reinventen tareas tanto individualmente como colectivamente. Por su parte, los profesores necesitan experimentar esta construcción colectiva, estimulados no solamente por una formación inicial más instigadora sino, por programas de educación continua que valoren sus competencias y experiencias. E, también, el conocimiento teórico oriundo de las investigaciones en educación acerca del proceso de aprendizaje, atentos a las demandas contemporáneas, y la escuela, principal locus de su formación.

En fin, programas que contengan una propuesta co-autoral, que les posibiliten vivir el hacer-haciéndose; es decir, reflexionar sobre su propio aprendizaje con la intención de reforzar su práctica docente. Desde esa perspectiva, la formación docente debe buscar la integración de la enseñanza a la práctica de la investigación; lo que nos lleva, además de a la cognición, a saberes existenciales, pragmáticos y sociales, que posibilitan una nueva relectura del mundo, un nuevo modo de pensar, sentir y reaccionar.

De este modo, destacamos el relevante papel que asumen las tecnologías digitales en este contexto, a favor de los cambios que originan, especialmente en lo que se refiere a los procesos de comunicación, sensibilidad y aprendizaje, al contribuir a la expansión de los cursos de graduación, especialización y extensión, con vistas a la construcción de nuevos espacios de aprendizaje vía Internet, en los que “[...] procesos creativos se pueden potencializar por los flujos socio-técnicos de ambientes virtuales de aprendizaje que utilizan lo digital como soporte” (SANTOS, 2006, p. 225).

En este artículo, los autores presentan algunas manifestaciones autorales que surgieron de las narrativas de los participantes, a partir de la creación de actos curriculares potenciados por el uso intenso de medios educativos, en redes híbridas de aprendizaje durante el desarrollo de sus clases, realizadas en el contexto formativo de la disciplina Cotidianos Escolares y Currículos – una práctica social en formación, que integró el curso de Graduación en Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, y la disciplina de Informática en Educación del curso de Pedagogía de la graduación a distancia de la UERJ/Cederj – 2016-2017.

Cibercultura en tiempos de movilidad y ubicuidad: educación online agregando valor a la formación de profesores

La cibercultura mediada por lo digital en red, en el ciberespacio y en las ciudades, inventa nuevas formas de estar en el mundo, mezclando técnicas, conocimientos, prácticas, pensamientos, actitudes, creencias y valores. Establece nuevas lógicas, nuevas conexiones que emergen y nuevos autores que entran en acción dejando sus rastros, produciendo efectos en la red, modificando la sociedad y siendo modificados por ella en una relación dialógica, puesto que “[...] la comunicación consciente (lenguaje humano) es la especificidad biológica de la especie humana” (CASTELLS, 2003, p. 10).

En este contexto, en contrapunto a las prácticas masivas de enseñanza propias de la educación a distancia (EaD), surge la educación en línea, que posibilita un gran potencial para la comunicación y la pedagogía, sobre todo cuando se articulan interfaces colaborativas de los ambientes virtuales a una mediación docente intensa y provocadora (SANTOS, 2014; SANTOS; SILVA, 2009; SILVA; PESCE; ZUIN, 2010), que promueve co-autorías, moviliza el aprendizaje crítico y colaborativo, además de compartir la interactividad.

Desde esa perspectiva, tomamos la cibercultura como inspiración para nuestras prácticas pedagógicas, con vistas a la autonomía y a la creatividad en el aprendizaje. La Educación en línea:

Puede ser vivida o ejercitada tanto para potenciar situaciones de aprendizaje mediadas por encuentros presenciales, como la distancia, en el caso de que los sujetos del proceso no puedan o quieran encontrarse cara a cara; o todavía, donde los encuentros presenciales se pueden combinar con encuentros mediados por tecnologías telemáticas (SANTOS; ALVES, L., 2006, p. 125).

Actualmente, con el uso de dispositivos móviles, estamos cada día más conectados en red, lo que contribuye a la aparición de una especie de ágora virtual, o sea, de una plaza pública y abierta en la que las personas pueden avivar nuevas relaciones, formar comunidades, buscar respuesta para sus preguntas, divertirse, pero también compartir experiencias, competencias y conocimiento. Así las redes sociales cada vez más pasan a formar parte del propio tejido social, mientras unen a las personas en base a esas necesidades fundamentales. Antiguos y nuevos medios, así como las tecnologías digitales



que los posibilitan, coexisten, conformando o no, convergencias en su sentido más estricto, constituyendo ecosistemas comunicacionales cada vez más complejos.

Como la propia vida, ese ambiente presenta numerosas contradicciones, en las que surgen conflictos de intereses de los discursos que se manifiestan en los planes de marketing, mediáticos y estatales. Mientras algunos autores como Kellner; Share (2008) y Rüdiger (2011) critican el creciente control y explotación del ciberespacio por el poder económico organizado, Lévy (1999) argumenta que los efectos de la computación social sobre la democracia son altamente positivos, pues aumentan y posibilitan la inteligencia colectiva y, al mismo tiempo, potencian al pueblo, al renovar formas de presión sobre los gobiernos, por más transparencia, apertura y diálogo. El hecho es que, en la cibercultura, los medios de comunicación se convirtieron en el espacio social en el que el 'poder' y el grado de autonomía con que los individuos y el colectivo consumen, producen y diseminan información, son decididos a través del acceso y uso pleno de las tecnologías digitales.

En este contexto, el profesor necesita conocer la funcionalidad de cada interfaz para que pueda explotarla de acuerdo a sus necesidades, lo que demanda una continua formación, suponiendo que actúen y contribuyan con innovaciones pedagógicas en todas las modalidades de enseñanza, siempre contando con la interactividad.

Sabemos que el progreso tecnológico, científico o de la biotecnología es irreversible. En este sentido, es imprescindible la transformación del proceso educativo, buscando romper con el modelo de formación masiva y acrítica, practicada en gran parte de nuestras escuelas, en favor de un desarrollo de un sujeto autónomo, como instrumento de resistencia y construcción de una sociedad ciudadana y solidaria; que, entre otras cosas, implica rescatar la función mediadora del lenguaje.

Mediación docente en línea para colaboración

El diseño didáctico en la educación en línea debe concebirse de acuerdo al contexto en el que se sitúa la formación. El diseño didáctico

[...] es la estructura de presentación del conjunto de contenidos y de situaciones de aprendizaje compuestos y dispuestos estratégicamente de modo a ser utilizados por el docente y por los alumnos con la finalidad de potenciar la construcción colectiva de la comunicación, del conocimiento, de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación (SANTOS; SILVA, 2009, p. 269).

Sá y Silva (2013) afirman que la elección del paradigma de docencia y aprendizaje norteador de prácticas y estrategias en el contexto educativo, así como la opción por la estructura del diseño didáctico de curso en línea, constituyen el trabajo de cualquier docente, tanto en el aula presencial como en línea.

Por estar conectado a la cibercultura, seguimos el pensamiento de Santos y Silva (2013), entendiendo que el diseño didáctico está compuesto por diversos contenidos, por medio de la conversación y de la autoría, conectado con los sistemas de redes sociales de Internet. Consideramos que los recursos, las concepciones y las prácticas pedagógicas que componen el diseño didáctico, son actos políticos, y que al escogerlos, los elegimos como formativos para un determinado acto educativo.

6

Castro Filho y Menezes (2011) afirman que en la educación el línea, arquitectamos diseños didácticos en actos curriculares para promover el aprendizaje colaborativo, en el que los practicantes buscan aprender juntos, responsabilizándose no solo por su propio aprendizaje, si no por el aprendizaje de todos.

Para Macedo (2012, p. 14), la noción de 'actos' parte del concepto de etnométodos; es decir, "[...] métodos que los actores sociales producen para comprender e interferir con sus acciones en realidades que habitan, para todos los fines prácticos [...]", pero, según el autor, hay que tener en cuenta, "más política, más cultura y más praxis".

[...] el currículo es una construcción/producción socio-pedagógica, cultural y política, hecha y rehecha por sus actores/autores dentro de 'dicha' historicidad, colectivamente configurada, en la cual siempre se vivencian ciertas hegemonías de cosmovisiones de hombre, de educación, de enseñanza y de aprendizaje (MACEDO, 2007, p. 95-96).



Pensado y creado a partir de los actos curriculares, el diseño didáctico implica responsabilidades educativas socialmente referenciadas, contextualizadas y situadas, como si de una obra abierta, en flujo, en constante metamorfosis se tratara, dado que los docentes y discentes son que habitan y viven las experiencias formativas en ese escenario.

Este punto de vista, demanda la mediación docente para compartir y promocionar el aprendizaje colaborativo en red, además de una docencia creativa y ambientes híbridos.

Considerando que hoy vivimos en una sociedad en red, el aprendizaje colaborativo está siendo mediado por la computación, bien a través de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) como el Moodle, o por sistemas computacionales de redes sociales como el Facebook.

Sistemas computacionales son artefactos mediadores. Posibilitan la resolución de problemas tanto en el nivel físico como en el cognitivo. En la acción reversa, los sistemas computacionales también promueven nuevas formas de pensamiento de los usuarios. La asimilación de nuevos artefactos cambia la realización de la actividad, emergen nuevos problemas que requieren de nuevos artefactos. Con esto, los sistemas computacionales son creados y modificados en función de las actividades realizadas y también son el resultado de la construcción social, cultural e histórica (FUKS; RAPOSO; GEROSA; PIMENTEL; FILIPPO; LUCENA, 2011, p. 23).

7

Muchos sistemas computacionales implementan uno o varios medios de conversación en línea, presentados en la Figura 1, de los cuales el docente aprovecha para viabilizar la interactividad objetivada en su diseño didáctico, por medio de la mediación pedagógica, que constituye los cimientos de la relaciones co-construidas por la y en la acción didáctica, promoviendo así el aprendizaje por medio de encuentros entre los sujetos de producción de conocimiento.



Por ser esencialmente relacional, la acción mediadora requiere que se dirija la atención en la generación, acompañamiento y control de las situaciones de aprendizaje; lo que demanda: incentivar el debate, observando atentamente la participación de los alumnos en las actividades y la forma como resuelven los problemas, interviniendo, con habilidad cuando es necesario, para no interrumpir el proceso de interacción entre ellos, dado que la dinámica grupal, a ejemplo de un hipertexto, puede mostrar nuevos caminos para explorar; y eso requiere flexibilidad y sentido de oportunidad del profesor para explorar las cuestiones que surgen en esos.

Método y procedimientos

Como campo de investigación-formación multirreferencial en la cibercultura, la educación en línea concibe el proceso de enseñar y aprender como estrategia, definida por Morin (2009, p. 192) como: “[...] el arte de utilizar las informaciones que aparecen en acción, de integrarlas, de formular esquemas de acción y de estar apto para reunir el máximo de certezas para enfrentar la incerteza”.

El método de la investigación-formación se fundamenta en procedimientos científicos que permiten no solo aprender y comprender la práctica reflexiva, sino construirla en un proceso, contribuyendo para que los sujetos puedan compartir sentidos y significados, algo que afirma Santos (2014).

Con efecto, la educación en línea requiere, todavía, que se agregue valor a los dispositivos que ofrece, tales como: chat, foros de discusión, listas, portafolios, blogs, wikis, entre otros. Por lo tanto, su apropiación debe privilegiar la construcción de ambientes que favorezcan el compartir las narrativas en sus diferentes formas de expresión, además de potenciar los procesos que nos desafíen como docentes-investigadores a autorizarnos.

Autores como Nóvoa (2004), Macedo (2012), Josso (2004) traen sustento teórico al entender al sujeto en formación y la tarea del profesor que en este método es entendido al mismo tiempo como objeto y sujeto en formación. Por esto, es importante pensar a la práctica docente más allá de la racionalidad técnica, y sí como una fuente de conocimientos y un lugar privilegiado para realizar una investigación.

En las investigaciones con los cotidianos escolares (ALVES, 2008) se utiliza la noción de 'practicante cultural', que elegimos adoptar en el presente artículo, entendiendo a los estudiantes como actores y 'practicantes' de sus cotidianos, valorizando las prácticas, creaciones, operaciones culturales diarias del hombre común. Cada practicante cultural llega a nuestro encuentro cargado de conocimientos, deseos e inquietudes gestadas en otras redes educativas y espacios. Todos los repertorios, las historias de vida y los caminos de formación de cada estudiante entran en juego a la hora de realizar la práctica pedagógica.

De este modo, junto a los practicantes, creamos situaciones significativas de aprendizaje, incentivándolos a compartir saberes, prácticas, valores, representaciones y emociones, con el objetivo no solo de despertarles el sentimiento de pertenencia a un grupo, sino que pudieran desarrollar el sentido de colaboración, buscando dar valor a las singularidades, sobre una perspectiva crítico-reflexiva. Mientras tanto, procuramos romper con la dicotomía naturaleza x cultura, y trabajar la noción de culturas, aliada a la idea de invención.

10 **Nuestros tejidos e hilos y el surgimiento de autorías en red de aprendizaje**

Es necesario entender el discurso como un conjunto de voces que se mueve intra e interdiscursos, como afirma Bakhtin (2011), Barthes (2004) y Foucault (2002; 2011), un discurso que tiene sus resonancias. Del mismo modo que en la pintura donde las pinceladas se superponen unas sobre otras, dejando en muchas ocasiones a la vista camadas de otras tonalidades, inclusive borrando toda la superficie se puede apreciar la tinta que se eliminó.

Para Bakhtin (2011), la autoría es un acto de creación, que se manifiesta a través de la obra, teniendo la palabra como herramienta. Esta no es solamente el resultado de un conocimiento teórico, expresa un acontecimiento artístico, rico y único, reflexionando sobre su momento histórico, así como el grupo social al que pertenece. En su concepción, el autor-creador constituye el objeto estético y el lenguaje como interacción verbal y se mide por el diálogo. Así, el sentido se revela en su profundidad cuando se encuentra y toca otro sentido – un sentido ajeno, – se establece entre ellos una relación dialógica que supera el carácter cerrado de la obra. Así, comprender el texto como



producto de múltiples escrituras, amplía el sentido autoral, a la medida en que el autor sufre una erosión del yo, transfiriendo el poder para el lector y disolviendo papeles, generalmente demarcados, citando a Barthes (2004). El lector, como creador invisible y anónimo, se suma a las demás instancias del proceso creativo, transformando esas lecturas en relecturas que potenciarán nuevos textos.

Como afirma Maffesoli (2006), a partir del sentimiento de pertenencia (tribalismo), el sujeto contemporáneo se identifica con el colectivo. En este contexto, se da el fraccionamiento del papel del autor posibilitado por el ciberespacio, con sus tejidos de conexiones abiertas a diferentes contribuciones y no limitadas por una firma individual, elevando así de forma significativa las posibilidades de autorías colectivas, por medio de dispositivos y artefactos culturales que privilegian prácticas pedagógicas innovadoras, que incorporan el uso de blogs, wikis y redes sociales, favoreciendo la integración de funcionalidades y contenidos (SILVA, 2012).

Cuando tomamos como referencia los cotidianos escolares, verificamos que al centralizar las estrategias de aprendizaje en la transmisión, memorización y en la repetición de contenidos, el proceso educacional, de alguna forma, inhibe el desarrollo de la creatividad y el ejercicio de autor. Por ello, la necesidad de superar la idea de una educación asociada a la producción en serie, comprendiendo la enseñanza como una práctica emancipadora, estimulando así el compartir valores progresistas y fomentar un discurso público ligado a las demandas democráticas de igualdad y justicia social (GIROUX, 1997).

Lemos (2005) afirma que, en la sociedad contemporánea se consolida la cultura remix, es decir, un conjunto de prácticas sociales y comunicacionales de combinaciones, collages, cut-up de información, con la intención de apropiación, desviar y crear libre a partir de otros formatos, modalidades o tecnologías como por ejemplo: las fan-fiction, el grafiti, la Wikipedia y el sampler. Por otro lado, la cultura hacker y la 'forma de hacer hacker' de ser profesor, definidos por Pretto (2010) como estrategias para una educación libertadora, en la que los docentes adoptan una actitud más crítica y activista, capaz de planear y ofrecer una educación plural sintonizada con las diferencias.

En nuestros estudios, asumimos como autoría toda la creación intelectual, (expresión del pensamiento) que se manifiesta en la obra, sea por medio

de un texto escrito (palabra), imágenes y formas, escrita escénica, performance, entre otros, a partir de la realidad socio-histórica en la que nos insertamos. En este sentido, el sujeto se deja traspasar por las diferentes voces que resuenan en la cultura en la que se inmerge, sin que se pierda en ellas; proyecta una nueva mirada sobre el objeto analizado en un proceso de recreación, actualizándolo. Atribuye de esta forma a cada una de esas voces lo que les pertenece por derecho, como legado cultural, consciente de que ninguna de ellas es absoluta y crea su propio espacio responsabilizándose por aquello que expresamos. Por eso debemos aprender los múltiples procesos que se manifiestan en estas producciones, como la capacidad de diálogo, la negociación y la polifonía, entre otros.

12 Certeau (2013) y Alves (2008) apuntan a la riqueza de los cotidianos como fuente de producción de conocimiento, en los que las narrativas emergen a partir del diálogo entre conocimientos científicos y no científicos, garantizando mayor significación y participación de los sujetos comprometidos en estas prácticas, lo que potencia que surjan autorías. Esto nos reporta a la discusión de Ginzburg (1989), que nos alerta destacando la relevancia de las señales e indicios que revelan una realidad inconsciente y desapercibida por parte del narrador y su narrativa. Desde esta perspectiva, Alves, (2008) resalta la importancia del diálogo con los practicantes de los cotidianos en sus prácticas sociales y en las narrativas que producen, siempre/nunca repetidas sobre forma de imágenes, sonidos y maneras de escribir y dialogar lo que conocen y usan. De este modo, es necesario darles voz, escuchar sus historias y reflexionar sobre lo que se pone en cuestión; discutir sobre la vida que 'arde', y registrar esas memorias que jamás serán borradas. Delante de ellas, el pasado y/o el presente es (son) reconfigurado(s), dado que las narrativas no buscan un tiempo homogéneo y vacío; pero un tiempo lleno de 'ahoras'.

Corroborando estas ideas a partir de experiencias formativas tejidas en la aproximación dialéctica entre práctica, teoría y práctica, organizamos dispositivos materiales e intelectuales para acompañar la dinámica y evolución de las situaciones que surgían en los diferentes espacios y tiempos habitados. Entre esos dispositivos, los ambientes virtuales Facebook, Moodle, Wikispaces y Youtube, fueron determinantes para compartir saberes, prácticas y valores, entre otras cosas, en la medida en la que despertaron en los practicantes culturales el sentimiento de pertenencia, facilitando de ese modo la colaboración y el surgimiento de mediaciones compartidas, además de estrategias



pedagógicas engendradas que potencian la interactividad, el diálogo y la negociación de sentidos y significados en diferentes lenguajes y medios. Esto promovió el desarrollo de autonomía y de autorías ancladas en otras teorías y su reconfiguración creativa, favoreciendo el aprendizaje significativo en la integración de lo presencial con lo virtual.

No obstante, el análisis de las conversaciones y narrativas de los practicantes culturales, en estas redes de aprendizaje, nos permitieron vislumbrar zonas privilegiadas en la opacidad del mundo real – señales, indicios de autorías que surgieron en el proceso.

Alineados con el pensamiento de Ginzburg (1989, p. 154), cuando afirma que por detrás de un paradigma probatorio se entrevé “[...] el gesto del cazador agachado en el barro, que escruta las pistas de la presa [...]”, asumimos que los actos curriculares engendrados en esas redes educativas, constituirán “pistas” esenciales para planear y controlar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la medida en la que se nos den las condiciones de intervenir en este, teniendo en cuenta las continuas mejoras según los criterios y prioridades establecidas, dando así la oportunidad de inmersión de las diversas autorías.

De este modo fue posible agrupar estas pistas en tres dimensiones: integrativa, que tiene en cuenta las transformaciones socio-técnicas contemporáneas; el dentro y fuera de la escuela; el aprendizaje significativo y la mirada plural, alineado a la teoría y el empirismo en el movimiento práctica-teoría-práctica. Formativa, que destaca las experiencias formativas y los ensamblajes comunicacionales; y tecnológica, que enfatiza las transformaciones de los procesos tradicionales de comunicación y sociabilidad, con la entrada de lo digital en red.

Con todo, en las conversaciones y narrativas de los practicantes compartidas en esos espacios identificamos, en base a las categorías presentadas por Backes (2012), pre-autorías, en las cuales las narrativas presentadas después de las lecturas de referenciales teóricos, asumían la lógica de la semejanza y concordancia con el texto leído, o con el relato del compañero; autorías transformadoras, en las que percibimos posicionamientos críticos por parte de los alumnos, que relacionaban el conocimiento construido con sus experiencias de vida. Y, finalmente, las autorías creadoras, en las que los alumnos se convertían en autores ellos mismos, de forma creativa e innovadora.

A continuación destacamos dos ejemplos de materialización de esas autorías que surgieron en el proceso: en los actos curriculares creados y apoyados en el uso de dispositivos y softwares de movilidad, buscamos, inicialmente, la presencia del otro, o la separación de esa presencia. Entonces, propusimos a los practicantes que formasen cinco grupos y recorriesen la universidad, con vista al reconocimiento de ese cotidiano escolar, utilizando sus dispositivos móviles – celulares, maquinas fotográficas, tablets, cámaras de vídeo, entre otros para realizar sus registros. Casi todos los alumnos llevaban celulares; no todos con acceso a Internet.

A pesar de que este dispositivo posibilite la realización de vídeos, la mayoría prefirió fotografiar los diferentes ambientes que componen la universidad, como la biblioteca, la Galería Cândido Portinari, el servicio de fotocopias, el Instituto de Arte, el hall del queso, la capilla ecuménica, la concha acústica, además de una sala de clase convencional y uno de los pasillos de la UERJ con algunos alumnos sentados en sillones, conversando o trabajando en grupo.

Todas estas producciones sobre el cotidiano escolar fueron relatadas y debatidas en el aula por los diferentes grupos, teniendo como fundamento el artículo *Cultura y Cotidiano Escolar*, de Nilda Alves .

Seguidamente cada grupo registró, en la página que abrimos en Facebook, los caminos recorridos en sus búsquedas, las informaciones obtenidas, sus producciones y descubrimientos. Estos aspectos son relevantes en procesos educativos pautados en el ejercicio de autoría, pues a medida que el grupo construye, analiza y reconstruye sus narrativas, va registrando sus trayectorias epistemológicas, organizando diferentes formas de pensar las experiencias vividas y las relaciones establecidas, consigo mismo, con el otro y con el mundo, pudiendo contar con la colaboración de los demás practicantes.

Así, estas narrativas, como ejemplo de otras que se presentaron, fueron el resultado de prácticas pedagógicas que problematizaron, que estimularon a los alumnos a expresar sus pensamientos. De este modo, se reveló la autoría cuando crearon algo diferente de lo propuesto (novedad), intervinieron en situación o siguieron otros caminos, en la red de conversación. Hubo una reelaboración reflexiva en medio a ciertos dominios colectivos de acciones, entre ellas, extraemos a continuación, la narrativa del practicante Jairo, al ser estimulado a relatar su visita a la Galería Cândido Portinari, en la universidad.



Praticante – Jairo

En el inicio de 2004, comencé a cursar Ciencias Sociales en la UERJ. En 2010, empecé la graduación en Historia. Por lo tanto, de cierto modo – descontando los períodos en los que la matrícula de mi curso anterior estuvo cerrada, circulo por el campus desde hace unos diez años. Y, a pesar de que, en diferentes ocasiones, al pasar muchas veces apresuradamente frente a la puerta de la galería y percibir mucho movimiento por ahí – como, por ejemplo, en los días de inauguración de una exposición nueva – nunca pensé seriamente, en la posibilidad de entrar y conocer el espacio y lo que el mismo podría llegar a proporcionar en términos de transmisión de nuevos conocimientos respecto, por ejemplo, a la agregación de cultura material e inmaterial a través de miradas que, muchas de las veces, pueden ser disparadores, bastante crítico-reflexivos, diría yo, a cerca de los aspectos más marcantes de nuestra sociedad.

[...]

No entiendo nada sobre arte. Y, son rarísimas las ocasiones en las que estuve en museos, teatros y centros culturales. Vivo en Duque de Caxias, la segunda ciudad más rica del estado de Río de Janeiro. No obstante, extremadamente carente de áreas verdes de ocio como parques y explanadas públicas y con poquísimos, o ningún, espacio cultural como museos, bibliotecas y galerías de arte. Este municipio, hace pocos años, fue una de las diez ciudades más ricas de Brasil, pero que, de todos modos, es extremadamente pobre y desigual, con pésimos indicadores sociales sobre salud, educación y cobertura de saneamiento básico, atestados por la mediana calidad de vida de la población de acuerdo a diversos estudios y a la clasificación del municipio como, por ejemplo, en el Índice de Desarrollo Humano (IDH-2000) de la ONU.

[...]

Toda una situación que se configura en una realidad social mucho más allá de la innegable condición de superpotencia económica de nuestra ciudad entre los municipios brasileños. Igualmente, no teniendo mucho conocimiento sobre arte, encontré muy interesante la exposición que visitamos. Tenía claras críticas hacia este engranaje, de ya hace algunos siglos, del sistema capitalista, al exacerbado consumismo, al individualismo, al narcisismo, pasando por las críticas a la pornografía y a la violencia explícita en los espacios del cotidiano, en los juegos y los dibujos animados que los niños, actualmente, ven en la televisión y en otros medios

de comunicación. Está muy bien la exposición. Y creo que, quién todavía no la haya visto, vale la pena ir hasta allí y visitarla.

En este ejemplo podemos ver con cierta claridad, la manifestación de una autoría transformadora (BACKES, 2012), siendo tejida por el alumno, a través de su escritura. Inicialmente, Jairo se critica por el hecho de no haber tenido jamás la curiosidad de ir y conocer la Galería, a pesar de haber estado en la UERJ varios años, y reconocerla como un espacio educativo. Seguidamente, asume una posición política y crítica sobre la realidad del municipio de Caxias – “una realidad social mucho más allá” – estableciendo así una relación directa entre el conocimiento construido y la propia vida, al dialogar con datos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre el Índice de desarrollo Humano (IDH-2000). De esta forma, trae nuevos elementos a la discusión para finalmente retomar al contexto que se le propuso, destacando aspectos relevantes de la exposición e invitando a todos a ir a conocerla: “Está muy bien la exposición. Y creo que, quién todavía no la haya visto, vale la pena ir hasta allí y visitarla”.

16 En un mundo en red, en el que las informaciones que se disponen y circulan en Internet, nos invitan a intervenir, las relaciones de los practicantes con el texto y los procesos de lectura y escritura han sido favorecidos por la convergencia y/o hibridización de diversos recursos. Imágenes, vídeos, sonidos y juegos integrados en un mismo objeto textual, hacen que surjan nuevos géneros del discurso con características, formas y materialidad propia, estructurados por medio de enunciados verbales.

Los cómics, o historietas, un género discursivo secundario, en la concepción de Bakhtin (2011), son tramas narradas en cada viñeta, a través de dibujos y textos que utilizan un discurso directo, característico de la lengua hablada. Su texto escrito se asemeja a una conversación cara a cara, y presenta elementos visuales que facilitan su comprensión convirtiéndolo en atrayente y despertando cierta fascinación en el lector, debido a conjunción de todos estos elementos. Más allá del simple consumo, los practicantes crearon sus propias historias, desarrollaron acciones de planificación y fabricaron formas alternativas del uso del lenguaje, convirtiéndose en productores/autores de sus conocimientos.

El próximo ejemplo contiene los elementos que caracterizan la autoría creadora. Muestra como la combinación de diversos géneros discursivos



promueven autorías, llevando a los practicantes a asumirse como productores de conocimiento.

A partir de la discusión del artículo Ambiente Virtual de Aprendizaje: por autorías libres, plurales y gratuitas, propusimos a los practicantes la creación de historietas por las páginas web Pixton y StoryBoardthat, con el objetivo de “propiciar la oportunidad de experiencias múltiples y provocar situaciones de inquietud creadora” (SANTOS; SILVA, 2009), estimulándolos a publicarlas en el forum “Nuestras Historietas en Viñetas”. como podemos observar a continuación en la Figura 2.

Figura 2 – ¿Cómo debemos enseñar?
(Historieta creada por los practicantes por la página web Pixton ([HQ 2])



Fuente: <https://www.facebook.com/groups/255082107922685/> (grupo fechado).

Viñeta 1: Que bueno encontrarte aquí, Marta. ¡Estoy desesperada! Mis alumnos no consiguen aprender el proceso de adición.

[...]

Viñeta 2: ¡Calma, Julia! ¿Por qué no utilizas la sala de informática para enseñar matemáticas? Obtuve unos resultados geniales con mi grupo.

[...]

Viñeta 3: ¡Marta, tenías razón! Seguí tu consejo y ahora mis alumnos están demostrando un gran interés en aprender a sumar.

¡Qué bien! Necesitamos incentivar a los otros profesores a que hagan lo mismo.

El proceso creativo y el resultado de la obra surgieron a partir de conversaciones y de intercambio de información entre los practicantes. El trabajo de pensar cada detalle fue repartido entre ellos, desde la planificación propiamente dicha en la que tuvieron que: escoger el tema, la definición del lenguaje a utilizar y el reparto de tareas. Las narrativas, escrita y oral, fueron realizadas en colaboración, en un nivel de cooperación tal, que todo avance significativo se hizo en la bifurcación de las ideas y en la reevaluación del conjunto, a partir de un determinado punto de vista.

En la historieta presentada, además de la creatividad, percibimos algunos elementos técnicos que caracterizan a esa narrativa visual: delimitación de espacios de las escenas, reglas de diagramación, espaciamiento – los espacios entre viñetas utilizados para demarcar los tiempos. El diálogo de los personajes, simbolizados por medio de los bocadillos, en diferentes formatos, que dan forma a la narrativa. En ellos, hay una punta siempre señalando a un personaje, para indicar con precisión, quien está hablando. La historieta fue publicada en Facebook para ser compartida.

La experiencia narrada llevó los practicantes Ana Carolina Ribeiro y Allan José Ribeiro a reflexionar acerca de las metodologías alternativas comúnmente utilizadas en la práctica pedagógica; un estímulo a la interdisciplinaridad, a la creatividad y a la autoría.

Practicantes – Ana Carolina e Allan José

Producir la historieta nos llevó a reflexionaren y analizaren que una clase no tradicional puede ser importante en el proceso de aprendizaje, principalmente en grupos que presentan dificultades de asimilación y concentración en relación a determinada materia o contenido. Pero, a pesar de todo no debemos ir de un extremo a otro y abandonar las técnicas tradicionales de enseñanza. Se debe buscar el equilibrio entre las metodologías tradicionales y los nuevos medios de enseñanza. Es posible constatar que profesores que no se capacitan o no intentan adquirir y adecuarse a las nuevas metodologías de enseñanza, para que puedan mejorar su didáctica y consecuentemente la calidad de la enseñanza, quedan alienados en relación a la construcción de una enseñanza-aprendizaje cada vez mejor (CAROLINA; JOSÉ, 2016).



Consideraciones finales

Los resultados presentados nos permiten concluir que en el contexto contemporáneo y, en especial, en el medio digital, la noción de autor, como genio romántico, dio lugar a las creaciones colaborativas en red, trayendo como bagaje la idea de compartir, término que congrega contenidos, ideas y valores morales, éticos e ideológicos. La categoría de autor fue implosionada: ahora, la interacción es la que agrega estos restos y posibilita que autorías colectivas surjan. En este sentido, es necesario comprender que en tiempos de cibercultura, repartir es necesariamente multiplicar; es apropiarse de una mirada múltiple sobre la cultura de creación y la de compartir contenidos, generando nuevos protagonistas, caminos y lenguajes.

En nuestra investigación propiciamos el desarrollo de autonomía y de la autoría en la medida en que los estudiantes, de forma más sistemática, dirigieron sus miradas, para la realidad que los acorralaba, con el fin de elaborar algo sobre la misma. Otro aspecto importante en esta experiencia formativa fue la oportunidad de dialogar con el otro, por medio de la mediación compartida, posibilitando, que los alumnos se expresen como interlocutores en múltiples lenguajes, pasando del simple registro de la realidad para una escritura con indicios de autorías, (pre-autorías, autorías transformadoras y autorías creadoras).

Todas estas constataciones nos llevaron a la conclusión de que en la contemporaneidad, somos todos potenciales autores, en la medida en que anclamos nuestros dichos en nuestras memorias y los dichos ajenos, asumiendo una posición responsiva y responsable por lo que expresamos. En esta perspectiva, el uso intensivo de medios educativos potencian actos curriculares que privilegian la colaboración, la interactividad y el diálogo, haciendo surgir autorías en diferentes niveles, lo que nos aparta de la tentación de reproducir linealmente ideas y pensamientos ya vistos y aprendido.

Notas

- 1 También llamado diseño instruccional, diseño educacional, diseño didáctico (FILATRO, 2004; Santos 2014), entre otros. En este estudio, utilizamos el término diseño didáctico concebido por Santos y Silva (2009).
- 2 Los practicantes de la cultura, o sólo los practicantes, son individuos que realizan una práctica con un determinado grupo, involucrándose con un cierto sentido de identidad colectiva cuando se relacionan con los demás, a través de un patrón de sociabilidad que los une (SANTOS, 2014)
- 3 Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>. Acceso en: 10 nov. 2018.

Referencias

ALVES, Nilda Guimarães. Decifrando el pergamino: los cotidianos de las escuelas en las lógicas de las redes cotidianas. En: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda Guimarães (Org.). **Investigación en los/los cotidianos de las escuelas**. Petrópolis: De Petrus et Alii Editora, 2008.

BACKES, Luciana. Las manifestaciones de la autoría en la formación del educador en espacios digitales virtuales. **Educación, Ciencia y Cultura, Canoas**, v. 17, n. 2, p. 71-85, jul./dez. 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética de la creación verbal**. San Pablo: Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. La muerte del autor. En: BARTHES, Roland. **El rumor de la lengua**. San Pablo: Brasiliense. 2004. Disponible en: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2014/08/barthes-o-rumor-da-lingua.pdf>. Acceso en: 10 fev. 2018.

BRUNO, Adriana Rocha. **Mediación compartida en redes sociales rizomáticas**: (des) territorialización de posibilidades para la discusión sobre el ser tutor-investigador y la tutor-investigación en cursos online. En: REUNIÓN DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE LA REGIÓN SURESTE, 10, 2001. Río de Janeiro: Anped, 2011. Disponible en: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro1.html>. Acceso en: 8 ago. 2017

CALVÃO, Leandro Dantas; PIMENTEL, Mariano; FUKS, Hugo. **Del email a facebook**: una perspectiva evolucionista sobre los medios de conversación de Internet. Río de Janeiro: Unirio, 2014.

CASTELLS, Manuel. **La galaxia de Internet**: reflexiones sobre Internet, los negocios y la sociedad. Río de Janeiro: Zahar, 2003.

CAROLINA; JOSÉ. **Relato**. Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), 24 nov. 2016.



CASTRO FILHO, José Aires; MENEZES, Credine Silva de. Aprendizaje colaborativo con soporte computacional. En: PIMENTEL, Mariano, FUKS, Hugo (Org.). **Sistemas colaborativos**. Río de Janeiro: Elsevier, 2011.

CERTEAU, Michel de. **La invención de lo cotidiano: artes de hacer**. Petrópolis: Voces, 2013.

FILATRO, Andrea. **Design instruccional contextualizado**: educação e tecnologia. San Pablo: Senac, 2004.

FOUCAULT, Michel. **¿Qué es un autor?** Portugal: Veja/Passagens, 2002.

FOUCAULT, Michel. **El orden del discurso**. 21. ed. San Pablo: Loyola, 2011.

FUKS, Hugo; RAPOSO, Alberto Barbosa; GEROSA, Marco Aurelio; PIMENTEL, Mariano; FILIPPO, Denise Del Re; LUCENA, Carlos José Pereira de. Teorías y modelos de colaboración. en: PIMENTEL; Mariano; FUKS, Hugo (Org.). **Sistemas colaborativos**. Río de Janeiro: Elsevier, 2011.

GINZBURG, Carlo. Signos: raíces de un paradigma indiciario. En: GINZBURG, Carlo. (Org.). **Mitos, emblemas, signos**: morfología e historia. San Pablo: Compañía de Las Letras, p. 1989.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paydós, 1990. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Giroux_Unidad_3.pdf. Acceso en: 3. set. 2017.

JAIRO. **Relato**. Río de Janeiro (Río de Janeiro), 14 abr. 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiencias de vida y formación**. Natal: EDUFRN; San Pablo: Paulus, 2004.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educación para la lectura crítica de los medios de comunicación, democracia radical y la reconstrucción de la educación. **Revista Educación y Sociedad**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 687-715, out. 2008.

LEMOS, André. **Cibercultura remix**. Encuentro cinético digital: redes: creación y reconfiguración. San Pablo: Centro Itaú Cultural. 2005. Disponible en: www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf. Acceso En: 3 set. 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Traducción Carlos. Irineu da Costa. San Pablo: Editora 34, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei Alves. **Currículo y complejidad**. 2. ed. Salvador: UFBA, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei Alves. Actos de currículo y formación: el príncipe provocado. **Revista Teias**, Río de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 67-74, jan./abr. 2012.

MAFFESOLI, Michel. **El tiempo de las tribus**: la declinación del individualismo en las sociedades posmodernas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MORIN, Edgar. **Educación y complejidad**: los siete saberes y otros ensayos. 5. Editora San Pablo: Cortez, 2009.

NÓVOA, Antonio. Prefacio. En: Josso, Marie-Christine (Org.). **Experiencias de vida y formación**. San Pablo: Cortez, 2004.

PRETTO, Nelson De Lucca. **El profesor como activista... y hacker**. 2010. Disponible En: <http://softwarelivre.org/fiscolab/blog/o-professor-como-ativista...-e-hacker>, 2010. Acceso En: 2. jul. 2017.

RÜDIGER, Francisco Ricardo. El síndrome de Cándido: la tecnoutopía liberal humanista de Pierre Lévy. En: RÜDIGER, Francisco Ricardo (Org.). **Las teorías de la cibercultura**: perspectivas, cuestiones y autores. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SÁ, Helena Rodrigues de; SILVA, Marco. Mediación docente y diseño didáctico: una articulación compleja en la educación online. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 38, p. 139-59, 2013.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Educación en línea como campo de investigación-formación: potencialidad de las interfaces digitales. En: SANTOS, Edméa; Alves, Lynn. **Prácticas pedagógicas y tecnologías digitales**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; SILVA, Marco. El diseño didáctico interactivo en la educación en línea. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 49, p. 267-87, 2009.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Investigación-formación en la cibercultura**. Lisboa: Whitebooks, 2014.

SILVA, Marco (Org.). **Formación de profesores para la docencia en línea**. San Pablo: Loyola, 2012.

SILVA, Marco; PESCE, Lucila Maria de Oliveira; ZUIN, Antonio Álvaro Soares. Presentación. En: SILVA, Marco; PESCE, Lucila Maria de Oliveira; ZUIN, Antonio Álvaro Soares (Org.). **Educación en línea**: escenario, formación y cuestiones didáctico-metodológicas. Río de Janeiro: Wak Editora, 2010.



Profa. Dra Mirian Maia do Amaral
Fundação Getulio Vargas (Brasil)
Programa de Pós-Graduação FGV Management
Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9472-7571>
E-mail: amaral3378@gmail.com

Ms. Felipe Silva Pontes de Carvalho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (BRASIL)
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7398-6171>
E-mail: felipesilvaponte@gmail.com

Profa. Dra Rosemary dos Santos
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (Brasil)
Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação
Grupo de Pesquisa Educação e Cibercultura (EDUCIBER)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-1703>
E-mail: rose.brisaerc@gmail.com

Recebido 27 maio 2019

Aceito 23 ago. 2019