

# Habilidades digitales y estrategias transformadoras para la virtualidad

Carina Lion

Universidad de Buenos Aires



Escenarios tecnológicos - hibridación - reduccionismos - aprendizajes

Palabras  
Clave

¿De qué hablamos cuando hablamos de escenarios tecnológicos? Esa será la pregunta central de esta presentación. En primer lugar, sabemos que dichos escenarios son más complejos que lo relativo a la posesión de dispositivos y las capacidades de conectividad. En segundo lugar, sabemos que esos escenarios involucran plataformas y herramientas que atravesaron nuestras prácticas. Y finalmente, sabemos que, en cuanto productos socioculturales, esas plataformas no son neutrales, sino que abonan intereses corporativos y que portan modelos pedagógicos y comunicaciones. A partir de ahí, podríamos decir que cuatro de los rasgos principales de esos escenarios tecnológicos son:

**Inmersión:** en general, las tecnologías tienden a ser inmersivas. Sobre este concepto, Frank Rose (2011) sostiene que Internet es un camaleón: el primer medio que puede actuar como todos los medios de comunicación (puede ser texto, audio, video o todo lo anterior); y que es no lineal, no sólo interactiva sino intrínsecamente participativa e inmersiva. Para este autor, la inmersión constituye una experiencia en la que se puede ir tan profundamente como se desee. Según su perspectiva, en estas experiencias se combina el impacto emocional de las historias –volver a contar la historia, habitarla, ir a un nivel de profundidad mayor– con el involucramiento en línea y en primera persona. Esto nos permite comprender por qué los entornos tecnológicos nos atrapan. Cuando miramos una serie queremos ver más series, cuando jugamos un videojuego queremos seguir avanzando en los niveles. Esta inmersión es propia de la realidad aumentada, de la realidad virtual, de los entornos, de las plataformas en sí. El sistema

educativo no es inmersivo. Tiene todavía una gramática organizada en torno a un tiempo y un espacio de alguna manera rígido. Pero también tiene un currículum expansivo que demanda que se den muchos contenidos. La pandemia nos mostró que podemos dar menos, con más profundidad; nos hizo seleccionar y jerarquizar contenidos. Esto nos acercó a ese rasgo más inmersivo que tienen las tecnologías. Se puso en evidencia la necesidad de una redefinición curricular y epistemológica acerca de qué vale la pena ser enseñado.

**Multiexpresividad:** tal como señala Elliot Eisner (1998), los primeros aprendizajes son sensoriales. Usamos los sentidos para la ideación y para la construcción de representaciones y del conocimiento. Sin embargo, a medida que avanzamos en el sistema educativo, vamos perdiendo esa sensorialidad en pos de un aprendizaje más estructurado. Las tecnologías, en cambio, nos recuerdan que se puede aprender con colores; se puede aprender en cuatro dimensiones; y también se pueden transformar esos aprendizajes desde una dimensión expresiva del conocimiento: auditiva, audiovisual, visual. De la misma manera, se puede aprender haciendo uso de distintos lenguajes, que no siempre aprovechamos: con un meme, con un texto, con un audio, con historietas y con tantas otras formas de representación. Esto se hizo especialmente evidente durante la pandemia, cuando surgieron muchísimas experimentaciones desde esta perspectiva que pone en juego la multiexpresividad y da cuenta de la inclusión frente a la diversidad cognitiva y de trayectorias.

**Mediaciones simplificadas:** hay rasgos de las tecnologías que son más complejos y menos visibles. En el libro *The Game*, Alessandro Baricco (2019) afirma que, en los últimos años, la tecnología nos ha hecho la vida más simple en términos de acceso a los contenidos, pero eso no necesariamente significa que haya construcción de conocimiento. Para este autor, la sobresimplificación en el acceso al contenido invisibiliza la complejidad de los procesos de construcción de conocimiento. Dice Baricco (2019) que, mientras sigamos solapando que se investiga por Internet y que la búsqueda de información implica una transformación cultural y cognitiva, vamos a continuar trabajando con una sobresimplificación y un reduccionismo cognitivo. Durante la pandemia se hizo más evidente aún que, sin condiciones emocionales, afectivas, culturales, políticas, tecnológicas y cognitivas no hay aprendizajes significativos. La complejidad en el entrecruzamiento de estas dimensiones y su carácter particular y situado muestra que toda sobresimplificación quita valor y relevancia al análisis.

**Fragmentación:** la escuela fragmenta el conocimiento cuando lo divide en disciplinas. Las tecnologías también lo fragmentan, pero en plataformas (YouTube, Spotify, Google). Esta fragmentación es otro factor que atenta contra la convergencia cognitiva, sobre todo en aquellos sectores que no tienen dispositivos ni

herramientas socioculturales para apropiarse de manera convergente, profunda y compleja de esa fragmentación. Eso los coloca en una posición de mayor vulnerabilidad debido a que no pueden acceder a procesos cognitivos de nivel superior.

Estos cuatro rasgos descriptos operan como alertas para revisar los obstáculos y algunos reduccionismos que tenemos naturalizados en el sistema educativo y que, de alguna manera, simplifican procesos que son complejos.

En esa misma línea, considero que es necesario recuperar con perspectiva de futuro las lecciones que aprendimos. Por un lado, hubo nuevas articulaciones: con las familias, con distintos actores del sistema educativo, con la virtualidad, con los contenidos. Durante los primeros meses de pandemia saturamos las aulas de actividades, como si la virtualidad necesitara de mayor carga sincrónica, de mayor cantidad de contenidos. Ahora necesitamos revisar esta experiencia para que esa saturación cognitiva no obstaculice el aprendizaje. Otra cosa que sucedió en los últimos dos años es que construimos saberes didácticos “en vivo”: fortalecimos redes y conexiones, creamos un tejido conectivo, se multiplicaron los *webinars* en los que compartimos experiencias. Construimos, así, un saber didáctico nuevo. Esto es algo que debemos recuperar en las clases presenciales. La escuela debe ser ágil en la toma de decisiones porque las tecnologías no esperan ni piden permiso. Como institución, aprendimos que tenemos que ser un colectivo ágil.

Por otro lado, como sujetos y ciudadanos/as críticos/as, debemos dar cuenta de la existencia de expulsiones visibles e invisibles ligadas a la apropiación crítica de las tecnologías y en pos de aprendizajes más complejos. Retomando la noción de *inmersión*, resulta necesario valorar, elegir, seleccionar, pensar cuáles son las experiencias vitales, transformadoras, profundas que nos convierten en ciudadanos/as críticos/as, creativos/as, con inserción de futuro. Se trata de una nueva alerta frente a los reduccionismos. Aprender no es sólo rendir bien un examen. Por eso es prioritario que revaloricemos el tiempo que tenemos para dedicarlo a la creación de experiencias significativas. Durante las clases virtuales, muchos de los vínculos pedagógicos estuvieron atravesados por la desconfianza: ¿cómo sé que aprenden?, ¿cómo sé que no se están copiando en los exámenes? Debemos terminar con estas preguntas. Necesitamos recuperar la confianza, los vínculos y las condiciones para aprender. Se trata, en definitiva, de recomponer el tejido conectivo de la afectividad, la empatía y el respeto; de poner la energía y el foco en aquello que los estudiantes saben y no en tratar de demostrar lo que no saben. Sin confianza y sin respeto, no hay aprendizaje posible. Sin condiciones emocionales, tampoco.

## El aprendizaje en la contemporaneidad

Néstor García Canclini (1989) habla de hibridación para dar cuenta de la heterogeneidad cultural que caracteriza a la sociedad moderna. En el campo de la educación, esta hibridación también está presente: en los formatos, en las estrategias, en los trayectos y las trayectorias, en los entornos y en las plataformas. También hay hibridación epistemológica

(con las condiciones que nos impuso la pandemia surgieron nuevas formas de mirar la clase, nuevas articulaciones entre contenidos, nuevas actividades más relevantes en relación con lo cognitivo, lo afectivo y lo cultural) e hibridación cognitiva (no aprendemos los temas de la misma manera, no estamos en el mismo momento en primaria que en secundaria, no todos/as los/as estudiantes aprenden igual).

Por todos estos motivos es que resulta necesario salir de los reduccionismos. Estamos frente a un escenario complejo y necesitamos trabajar con esa complejidad, que se construye a partir de distintos factores. En primer lugar, muchos de los aprendizajes contemporáneos presentan rasgos de horizontalidad. En Internet, por ejemplo, la información no se encuentra jerarquizada. Los enlaces que conectan páginas son resultado arbitrario producto de elecciones de los/as programadores/as. Toda la información se encuentra en el mismo nivel de relevancia (Lion, 2020). En segundo lugar, en la virtualidad, se fortaleció la autonomía de los/as estudiantes que, frente a la saturación de actividades que propuso la escuela, debieron elegir cómo aprender en el tiempo que tenían disponible. Así, se fortaleció también la habilidad de un aprendizaje autorregulado. Una habilidad que la escuela de los próximos años necesita recuperar para ofrecer a los/as estudiantes las herramientas necesarias para que puedan elegir, jerarquizar, decidir y gestionar como parte del proceso de aprendizaje. En tercer lugar, el trabajo con distintas plataformas nos convoca a continuar experimentando para integrar los contenidos que hoy están fragmentados y así acercarnos a la convergencia cognitiva que mencionábamos antes.

Existen algunas estrategias pedagógicas que facilitan la hibridación. Una es la *inserción crítica*. Se trata de trabajar con situaciones reales o verosímiles que permitan la transferencia a largo plazo. Si el tiempo presencial va a ser vital ¿qué experiencia vamos a generar ahí que no esté a un clic de distancia?, ¿qué experiencia vamos a generar ahí que no podamos replicar virtualmente? La *inserción crítica* se vincula con el *aprendizaje basado en problemas o en proyectos*; vincula la escuela con el afuera; lo formal con lo informal; da cuenta de las articulaciones que mencionábamos al inicio: entre contenidos; entre teoría y práctica; entre docentes; con la realidad, etc.

Una segunda estrategia es la *gamificación*, que implica capturar rasgos de los videojuegos y alterar la secuencia lineal y progresiva de la didáctica (que vuelve a ser un reduccionismo: explico, aplican y verifico la aplicación). La *gamificación* propone desafíos que, además, pueden efectivamente resolverse. Es una estrategia que promueve el dominio de un nivel para pasar al otro y, en ese sentido, brinda la seguridad de saber que es factible avanzar al siguiente nivel. Si nos fue bien en el nivel 1, sabemos que nos va a ir bien en el nivel 2. Esa seguridad, esa confianza, esa autoestima, esa agencia en la toma de decisiones es lo que tenemos que recuperar en una escuela que muchas veces descuida y vulnera esos aspectos y, en cambio, fomenta la desconfianza, el aislamiento, la tarea individual, los desafíos inalcanzables que impactan también en la autoestima.

Los desafíos brindan, además, evidencias empíricas de los aprendizajes. No es posible trazar trayectorias si no tenemos indicadores empíricos que den cuenta de la etapa del proceso en que está cada estudiante. Resulta necesario nutrir la evidencia empírica, documentar con agilidad. Y, en este camino, las familias tienen un rol fundamental. Necesitamos

tomar decisiones de forma permanente y con mucha más agilidad de lo que solíamos hacerlo. Necesitamos animarnos, arriesgar, experimentar. La tecnología no va a pedirnos permiso. Hay cada vez más entornos que usan la inteligencia artificial, como lo que se ha dado en llamar la *computación afectiva*, que, a partir del reconocimiento facial, transforma las emociones en algoritmos. Frente a estos avances de la inteligencia artificial necesitamos generar autonomía, trabajar construcciones epistemológicas relevantes, pensar qué va a ser valioso en términos de experiencia, promover la ciudadanía digital crítica y fomentar los aprendizajes perdurables con transferencia lejana.

## Referencias bibliográficas

- BARICCO, Alessandro (2019): *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- EISNER, Elliot (1998): *Cognición y Currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1989): *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo-Conaculta.
- LION, Carina (2020): *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- ROSE, Frank (2011): *The Art of Immersion: How the Digital Generation Is Remaking Hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories*. Nueva York: W. W. Norton&Company.