

Keywords: Digital literacy - learning - competence - digital tools

Resumo: Tendo em conta os novos modelos de trabalho associados à chamada Indústria 4.0, múltiplas pesquisas concordam que o novo cenário requer novas competências não só de natureza técnica e metodológica, mas também participativas e pessoais. Neste contexto, o desenvolvimento de competências informacionais é um campo de implementação nos novos modelos educacionais e laborais, onde se espera que um sujeito informacionalmente competente seja capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a capacidade de localizar, avaliar e usar essas informações.

Palavras chave: Alfabetização digital - aprendizagem - competência - ferramentas digitais

(*) **Gastón Sarapura.** Técnico Universitario en Seguridad e Higiene en el Trabajo (UNPA). Licenciado en Higiene y Seguridad en el Trabajo, Universidad de la Fraternidad Agrupaciones San-

to Tomás de Aquino. Maestría en ambiente y Desarrollo Sustentable (cursando), Universidad Nacional de Quilmes. Ayudante de docencia en el AREA: Higiene y Seguridad en el Trabajo, Orientación: Seguridad. Escuela de Ingeniería y Prevención de Riesgos (UNPA). • **Jorge Varas:** Tesista Magister en Educación en Entornos Virtuales, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Licenciado en Higiene y Seguridad en el Trabajo, Prof. Adj. por concurso Ordinario. Área Ergonomía y Psicología del Trabajo (UNPA) Co-Director de Proyectos de investigación en el área Ergonomía Organizacional aplicada a las Pymes regionales. • **Gabriela Vilanova:** Licenciada en Ciencias de la Computación (UNPSJB). Experto Universitario en M-Learning. Tesista Máster en Educación en Entornos Virtuales Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Doctorado en ciencias de la computación (Universidad Nacional del centro de la Provincia de Buenos Aires). Directora de Proyectos de investigación área Educación y TIC, ambientes virtuales.

Lleno de saberes en la voz. Acerca de la valorización de la oralidad en la era de la imagen

Fecha de recepción: julio 2021
Fecha de aceptación: septiembre 2021
Versión final: noviembre 2021

Roberto Jesús Sayar (*)

Resumen: En la constitución de los llamados saberes preuniversitarios dentro de la escuela secundaria, el lugar de la producción textual escrita ocupa un lugar preponderante. Por ello, suele ser el principal escollo de los estudiantes a la hora de su abordaje. Pero, además, existe una importante necesidad de formación en el ámbito de la expresión oral que, tradicionalmente, ha estado supeditada a su plasmación en papel. En este trabajo intentaremos demostrar, en consecuencia, diferentes estrategias para privilegiar y legitimar la expresión oral y así justificar su importancia pedagógica en un contexto tecnológico en donde se la niega antes que fomentarla. De esta forma, no solamente se facilitaría la inserción del estudiante en la formación superior y en su sistema de exámenes, sino que se justificaría el uso de determinadas estrategias pedagógicas relativas a las TIC de vinculación eminentemente auditiva en detrimento de aquellas que hacen un uso privilegiado de la imagen.

Palabras clave: Aprendizajes significativos - COVID-19 - escuela secundaria - estrategia pedagógica - oralidad - TIC

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 268]

*Candelae, cuia vox lumen est quod
in vacuo ignorantiae fulget*

1. Introducción

Claramente, entre las muchas novedades que trajo aparejadas el contexto sanitario consecuencia de la pandemia por COVID-19, la que más revuelo causó en el ámbito de la enseñanza ha sido la mudanza generalizada de la situación de clase y de la dinámica escolar en general al ciberespacio. Lo que ya no es novedad es que semejante movimiento, y la logística que ello implica, fue, en su mayor parte, mérito de los y las docentes. Colectivo que se esforzó en innumerables frentes para que ninguno

de los estudiantes perdiera el vínculo pedagógico que –las más de las veces– fluctuaba entre lo inexistente y lo endeble dado el ínfimo tiempo que habían llegado a compartir en un contexto áulico convivial. Este concepto, según el teórico teatral Jorge Dubatti, se refiere a

[...] la reunión de cuerpo presente sin intervención tecnológica [...] en una encrucijada territorial crono-tópica (unidad de tiempo y espacio) cotidiana (una sala, la calle, un bar, una casa, etc.) en el tiempo presente. [...es decir] exige la presencia aurática, de cuerpo presente [...] a la manera del ancestral banquete o simposio (Dubatti, 2008, p. 28).

De esta forma, la posibilidad de conexión se convirtió en la principal variable de continuidad pedagógica y el motivo más importante de deserción escolar en los tiempos subsiguientes. No solamente por el hecho de no poder sostener el intercambio de opiniones, dudas o conflictos a lo largo de varios días de trabajo sino, sobre todo, a la práctica incapacidad para sostener aunque más no fuera las reuniones sincrónicas a través de los medios propuestos en los respectivos entornos educativos. En este punto será donde se ancle la problemática que abordaremos en el presente trabajo. La incógnita que lo articulará reside, de acuerdo a las premisas precedentes, en el conflicto intrínseco que plantean las opciones elegidas –de las muchas disponibles– en lo que refiere a plataformas de comunicación remota para mantener activo el entorno educativo. Creemos que las que han tomado protagonismo entre ellas lo fueron (y continúan siéndolo) en tanto se escogió privilegiar el uso de la imagen en detrimento de un número no menor de elementos con igual o mayor impacto en la relación estudiante-docente, como el sonido y la voz. Por ende, tal selección podrá ser entendida como causa principal de las limitaciones a las que se ven sujetos los y las estudiantes integrados en este peculiar circuito pedagógico. Es decir, que gracias a este recorte se podrán ver limitadas, del mismo modo, no solo las habilidades lingüísticas relacionadas con la adecuación a determinados contextos de producción sino, además, todos aquellos saberes específicos de la educación superior y del desempeño laboral vinculados plenamente con este aspecto de la comunicación. Sobre todo con los que se relacionan con el conocimiento acabado de ciertas técnicas relativas a la evaluación oral y la producción y difusión de conocimiento científico. Y, dado que uno de los propósitos de la escuela secundaria es, precisamente, “preparar al estudiante para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores” (MG, p. 2), la falta de una adecuada interacción oral a causa del privilegio dado a la imagen coartaría el conocimiento de un número de géneros (Bajtín, 1997) académicos de suma importancia para el tránsito por la educación de nivel terciario que, de esa forma, acaban siendo aquellos de más complejo abordaje.

2. Tradición, neurociencia y construcción del saber

Comprender la importancia de tal aspecto de la comunicación y, con ello, de la educación en general, implica, sobre todo, entender el rol que tradicionalmente se les ha otorgado a los diversos rasgos que trae aparejada la oralidad, tanto en el ámbito de la formación del lenguaje como, principalmente, de la comprensión de lo que se codifica en él. Únicamente de esta forma será posible que luego sea reproducido de acuerdo a las pautas que socialmente se consideren adecuadas a las exigencias de los diversos niveles educativos. Así pues si, como afirma Ong, (2006, p. 17) “en todos los maravillosos mundos que descubre la escritura, todavía les es inherente y en ellos vive la palabra hablada”, es preciso retornar a ella para comprender los mecanismos que el cerebro posee para procesar el lenguaje hablado y transformarlo en conocimiento, sobre todo en comparación con los procedimientos de decodificación y codificación necesarios

para hacer lo propio con el lenguaje escrito. Dar cuenta, de hecho, de las divergencias que distinguen a estos dos sistemas implica, sobre todo, comprender que, para un cerebro adulto, aunque “leer es casi como escuchar un discurso; no se detiene en cada palabra ni en cada oración, porque el reconocimiento auditivo de cada una de ellas [...] es automático” (Abusamra-Ferreres, 2016, p. 60), conlleva un extenso saber procedimental que no formó parte de nuestros elementos lingüístico cognitivos hasta cierto punto de la historia de la humanidad. La oralidad y sus modos de articulación han ocupado un sitio importante de la experiencia humana desde sus inicios, en tanto que la especie forma parte de una comunidad animal, ante todo, social, atravesada por una cultura, con el lenguaje como mediador entre sus diferentes integrantes (cfr. Glejzer, 2015, pp. 299-300). El hecho de que mediante el lenguaje se establezcan usos y costumbres alrededor de los diversos elementos de la interacción sociocultural (cfr. Ong 2006, pp. 43 y ss.) implicará que será el vehículo de transmisión por excelencia de aquellos saberes que, valorados por la comunidad en la que el sujeto esté inserto, contribuirán a su eficaz adaptación a ella (Eliade, 1992, p. 61 y ss. y 1980, p. 34-35) y, más tarde, a permitirle aportar, a raíz de estos saberes previos, otros elementos nuevos que surjan de su propia experiencia de mundo. Claramente, esta manera de conformar la educación tendrá sustento en procedimientos de repetición e imitación, que luego darán forma al surgimiento de la escritura (Haarmann, 2001, p. 82) y a algunas de las ‘mitologías’ posteriores asociadas con determinados simbolismos ‘culturales’ (cfr. Bourdieu (2014b, pp. 222-223). Este desarrollo, en sus diversas variables, se cimentarán en los mecanismos cerebrales sobre los que se construye todo tipo de saber, sobre todo los que se denominan de “habituación” (Glejzer, 2015, pp. 200-202) y “espejo” (Abusamra-Ferreres, 2016, p. 50). Así, el devenir educativo colocará desde sus manifestaciones más tempranas elementos semejantes, haciendo depender de ellos el conocimiento y aplicación de contenidos curriculares más complejos como la escritura y la construcción discursiva con cierto nivel de elaboración. De esta forma, no solo la paideia clásica grecolatina sino también la evolución que la época posterior aplicó sobre la institución escolar sustentará sobre el aparato fonador gran parte del saber a comunicar entre todos los participantes del dispositivo pedagógico (Marrou, 1976: passim, cfr. Jaeger [2001, pp. 712 y 1087] y Mortara Garavelli [1988, p. 43-44]).

Por ello es preciso especificar que no se niega la importancia de las acciones del educador en tanto ellas, si no son coherentes, pueden determinar la interpretación equivocada del discurso. No obstante esta centralidad del proceder del educador, su palabra conformará un canal irremplazable para consolidar los elementos que deberán ser destacados de todos aquellos que conformen la currícula escolar. Sobre todo dado que será esta clase de canal el que fomentará “la buena enseñanza [ya que] promueve la interacción entre los alumnos y los docentes y entre los propios alumnos” que podrán ser alentados a “recuperar de modo reflexivo lo que ocurre [en clase]” (Anijovich-Mora, 2009, p. 32). De otra forma, existiría el riesgo latente de subordinar la oralidad

a todo otro tipo de interacción en lugar de proponer la equivalencia de cualquier camino mediante el que los participantes en esta situación comunicativa puedan, efectivamente, mantener esa transmisión activa. Así, además, se posibilitará la existencia de una relación, en términos de Gasalla, (2001, p. 152) lo más “armónica” posible que implicará valorizar los saberes con los que cuentan los educandos (Freire, 1997: 31 y 2014: 101). Es decir, “estructurar [...] la personalidad de cada uno proporcionándoles puntos de referencia y de apoyo” (Meirieu, 2009, p. 105) cuya importancia para la construcción de memorias asociadas al aprendizaje es axial (Glejzer, 2015, pp. 199-200; Abusamra-Ferreres, 2016, pp. 34-36). Paralelamente, se buscará favorecer la construcción de estos últimos como sujetos críticos, capaces de operar tanto sobre sus propias realidades como sobre aquellas que se les proponen como objeto de estudio. Así, en palabras de Bourdieu (1990, p. 101):

[...] es necesario que los receptores estén predispuestos a reconocer la autoridad de los emisores, que los emisores no hablen por su cuenta sino siempre como delegados [...] y que nunca se otorguen la autorización para definir por sí mismos lo que debe decirse y lo que no. (Bourdieu, 1990, p. 101).

En consecuencia, se gestarán las condiciones necesarias para implementar un modelo áulico de tipo “vincular” en el que “[se] reflejará la existencia de más de un paradigma pudiendo concebir a docentes, alumnos y familias como sujetos sociales en un contexto de vida determinado, que tienen algo que decir con respecto a la enseñanza porque están involucrados en ella” (Maimone-Edelstein, 2004, p. 215). Semejante entretejido vincular, entonces, permitirá configurar entre ellas una intersección que confluya en una mayor plasticidad para la constitución de los contenidos que revistan una novedad frente a lo que cada uno de ellos ya puede considerar como conocido. Así, la discusión en torno al lenguaje no descansará únicamente en la clase de discurso que la propia institucionalidad establezca como válido (Bourdieu, 1990, p. 104) sino, sobre todo, en qué clase de saberes son los que cada nivel de discurso habilita (cfr. Bourdieu: 2014a, p. 63) y de qué manera se ejerce la violencia simbólica entre los mecanismos que mantienen sujeto al individuo a una lengua y los mecanismos que este último esgrime para hacer valer su propia expresividad. Por consiguiente, lo central en este proceso residirá en cómo pueden ser aprovechados en la siempre dificultosa transición hacia los estudios superiores, donde semejante aspecto comunicativo comenzará a ser particularmente resaltado, al punto de equipararlo plenamente con la expresión escrita y las técnicas y elementos propios de ella, como la comprensión de fuentes o el cotejo de diversos elementos para la conformación de un elemento textual novedoso, en tanto sus características puedan determinarse como propias de cada estudiante. En todos estos casos, la construcción vocal y el monitoreo de su desarrollo como instrumento privilegiado para la edificación del saber serán elementos primordiales para tender, además, puentes cognoscitivos que tengan en cuenta al error, al lapsus y a todos

aquellos elementos típicos de la oralidad manifiesta (cfr. Glejzer, 2015, p. 305 y Astolfi, 1999, p. 20), como herramientas centrales para el análisis y la evolución del proceso de apropiación del saber por parte de los educandos, sobre todo habida cuenta que “la mayoría de las características del pensamiento y la expresión que funciona con pautas orales están muy íntimamente relacionadas con las virtudes del oído, que unifica, centraliza e interioriza los sonidos percibidos por los seres humanos” (Ong, 2006, p. 77).

Tales procedimientos conllevarán una importancia cada vez mayor a la luz de las actividades evaluativas desarrolladas en la educación superior, que se hallan profundamente atravesadas por esta forma de comunicación. Por ende, conocer de un modo más completo el manejo de las formas, procedimientos y técnicas orales facilitarán el pasaje a través de las sesiones de preguntas o las exposiciones de mediana extensión que se proponen como cierre de múltiples asignaturas en el marco de sus correspondientes exámenes finales. Además, es preciso no perder de vista el puente que se tiende entre la formación universitaria y los espacios de socialización asociados con la inserción en la investigación. Por ende, se buscará con ellos no solo la construcción de textualidades específicas sino, sobre todo, la capacidad de verbalizar y explicar aquello que se ha escrito en cada una de las oportunidades que el sistema científico brinda para este fin. En palabras de Natale y Valente (2004, pp. 1-2, apud Navarro, 2014, p. 243):

La actividad académica demanda de parte de los estudiantes el desarrollo de habilidades comunicativas orales para su desempeño en diversas situaciones: exámenes, debates, asambleas, paneles. El contexto universitario exige que tales prácticas reúnan determinadas características: organización de las ideas, claridad en la exposición, la construcción de un enunciador experto en el tema que desarrolla, entre otras. Esto requiere de los productores estrategias, como la planificación, el control sobre las intervenciones y la capacidad de reorganizar su discurso de acuerdo con la situación en que se lleva a cabo.

Elementos que, si se carece de un entrenamiento adecuado, pueden no desarrollarse como se pretende en los diversos ambientes de aplicación y complejizar, aún más, el pasaje del estudiante por cada una de las etapas que se le exigen (cfr. Vila, 2012, pp. 73 y ss.), sobre todo porque ninguno de los implicados en el vínculo pedagógico se halla formado profundamente en aquello que deberá ponerse en práctica más temprano que tarde. Este dilema, entonces, se volverá un elemento de crucial importancia a la hora de plantear los objetivos de clase tanto para los últimos años de la educación media como los respectivos cursos de aprestamiento o de preparación a las universidades (Sayar, 2020), ya que —más allá de la desconexión mutua de la que ocasionalmente adolecen (cfr. Grinberg-Levy, 2009, p. 73)— se corre un enorme riesgo de deslegitimar las estructuras de pensamiento que el docente no tenga en mente (cfr. Stubbs, 1984, p. 137) pero que, no obstante, pueden ser utilizadas de manera fructífera en las situaciones donde la oralidad sea el aspecto a evaluar. De esa forma, el objetivo de esta puesta en práctica será profundizar

estos aspectos comunicativos no solo para confirmar la condición de sujeto independiente de la que goza el estudiante (Stubbs, 1984, p. 116) sino, puntualmente, para realizar una retroalimentación adecuada entre el conocimiento académico, la producción curricular y su “bajada” a clases (cfr. Bombini, 2006, p. 73). Por lo tanto, a través de ella, los estudiantes serán capaces de dimensionar correctamente la importancia que tiene que “el objetivo [de] uno de los participantes [...] se negoci[e] directamente con el objetivo que tiene el otro participante en el mismo acto comunicativo” (Navarro, 2014, p. 250) en tanto ambos se hallan sumidos en una tarea de comprensión mutua atravesada por los diversos contenidos nucleares de cada concepto puesto en juego (Eco, 2013a, pp. 115 y ss; 2013b, pp. 151-152. Cfr. De Saussure, 1955, pp. 54-55). Consecuentemente, será posible que se comprenda el valor que adquiere el conocimiento del metadiscurso aplicable a esa situación comunicativa (Navarro, 2014, p. 263) y de qué manera es que se manifiesta en la oralidad.

3. Entornos digitales y sus complejidades

La gran dificultad que conlleva un contexto como el presente, en donde las aplicaciones y los programas de videoconferencia han monopolizado los canales comunicativos entre estudiante y docente, es que muchas de ellas, sino la mayoría, establece como predeterminedada una interfaz en la que predomina el uso de la imagen de ambos participantes en el intercambio comunicativo. Lo cual implica, en primer lugar, un manejo del tiempo de estudiantes y docentes que hace que ambos se hallen en una compleja dependencia mutua que, la mayoría de las veces, dista mucho de poder aplicarse fehacientemente, sea de forma sincrónica o asincrónica, en tanto el contexto de pandemia “nos ha llevado antes de lo que se preveía al modelo de sociedad 24/7 (24 horas al día, 7 días a la semana), convirtiendo la conexión telemática en una exigencia más del mercado laboral, del aislamiento y del vínculo social” (Caride, 2020). Por otro lado, destaca la necesidad del establecimiento de un vínculo que se base en “mantener viva la comunidad de clase, de la escuela y el sentido de pertenencia, [para] combatir el riesgo de aislamiento y falta de motivación” (De Filippo Percoco-Voce, 2020, p. 5). En línea con estos postulados, la lógica del uso de la imagen en las diferentes plataformas, que adquirieron una notoriedad directamente proporcional a la emergencia con la que se apeló a ellas en los momentos organizativos de la continuidad pedagógica (Paresh, p. 2020), obedece al hecho de que se asocia la escasez de estímulos y, en consecuencia, el mantenimiento del vínculo pedagógico a la falta de contacto tangible con el contexto escolar de los tiempos anteriores a la pandemia. Así, la presencia de rostros reconocibles trabajaría en paralelo a las voces y, por lo tanto, esta mediación tecnológica, apoyaría la construcción de una situación convivial –ficcional en su mayor parte (Dubatti, 2011, p. 35)– que se anclaría en la cotidianidad en la que se mueven la mayoría de los estudiantes de educación media: las redes sociales y sus nodos de enlace entre usuarios. La prevalencia del uso de la imagen en la inmensa mayoría de ellas acabaría de legitimar el uso de esta clase de recursos dado que

esa asiduidad conllevaría la posibilidad de que los estudiantes pudieran identificar una continuidad entre sus espacios exclusivos de socialización y el abordaje educativo propuesto, que “refuerza el proceso de digitalización” (De Filippo Percoco-Voce, 2020, p. 9) al que se ha visto obligado gran parte de la sociedad (Pristupin, 2020). Sin embargo la existencia de estos puntos positivos puede resultar contraproducente para la generación del lazo que se espera reponer. Sobre todo, porque la saturación de estos elementos puede exacerbar limitaciones preexistentes en ambos extremos del espectro pedagógico impuestas por factores como hardware poco actualizado, tasas fluctuantes de conexión o el mero acceso a *Internet* de manera estable.

Si además se suma a ellos la posibilidad de que la saturación no ocurra únicamente a niveles digitales sino específicamente en lo que respecta al grado y nivel de atención desplegado por los estudiantes en la situación áulica, la complejidad del establecimiento de una comunicación fluida entre ellos y los docentes acabará siendo aún más desafiante que lo que ya lo era. Esto se relaciona, puntualmente, con que “los niños reciben [...] un flujo de imágenes permanente. Pueden hacer zapping o navegar en la red informática y aburrirse rápidamente, exigiendo siempre estímulos más y más veloces, eficientes y ‘deslumbrantes’” (Malosetti Costa, 2006, p. 158, las comillas son del original) que pueden –en este caso– ir desde elementos en la propia interfaz del navegador a aquello que llame su atención en la pantalla de su interlocutor (Glejzer, 2015, p. 203; cfr. Kinomura, et al., 1996). Los conocimientos, por ende, se dispersarán según los intereses de cada uno de los estudiantes en lo que respectivamente llame su atención, en tanto que “la realidad se transforme en situación” (Edwards, 2001, p. 164) y puedan ser concebidos como parte de sus mundos individuales. Ahora bien, si es preciso que para la construcción de conocimientos significativos se pueda partir del saber que poseen los estudiantes, semejantes instrumentos ‘distractivos’ han de ser necesariamente minimizados en pos de dirigir la atención a los estímulos provenientes mayormente de la pantalla en donde se encuentre el docente. Es por eso que, en pos de mantener su rol de mediadores culturales entre los bagajes de saberes que se ponen en juego, que es preciso que estos no compitan con los medios sino que se articulen de modo activo con ellos (Santore, 2011, p. 30). Y la forma más evidente de lograrlo, y al mismo tiempo la más beneficiosa, será minimizar el uso de la imagen lo máximo que sea posible. La pérdida del anclaje visual transformaría por completo el sistema de referencias (Bombini, 2006, p. 107; cfr. Eco, 2013b, p. 308 y Foucault, 2014, pp. 123-124) utilizado por los estudiantes y –en paralelo– produciría una serie de rasgos inmejorables para mantener activa la curiosidad y, por ende, la autoridad cognoscitiva de quienes asistan a esa clase. Así, mediante la “regulación sustentada en las relaciones que se establecen entre la cultura y el deseo” (Zelmanovich, 2009, p. 38) la indiferencia podrá reducirse en la misma intensidad que lo harán las distracciones. En consecuencia, será posible intersecar todos los ítems puestos en juego en cada clase de forma que la selección cultural hecha por el docente coincida (casi)

plenamente con las alternativas de elección de los estudiantes, que no estarán interrumpidas por otro estímulo que no sea la comunicación misma.

Por consiguiente, y gracias a la naturaleza evanescente del sonido (Ong, 2006, p. 38), y a la inevitable diacronía del lenguaje hablado (De Saussure, 1955, p. 133), la atención se hallará concentrada en el estímulo acústico, y en todo lo que él evoque. De esta manera, será posible establecer totalmente a los y las adolescentes como sujetos de derecho (Kantor, 2008, p. 25) en tanto receptores de un saber académico y dadores de una infinita cantidad de conocimientos que, gracias al poder de la voz, en todo idéntica a la de quienes los rodean, se legitimarán a sí mismos en tanto usuarios de su propio decir. Claramente, con esto no se buscaría –ni se lograría jamás (Bourdieu, 1990, p. 103)– cambiar las estructuras de la lengua para amoldarlas a alguno de los extremos del espectro, ni el “formal-académico” del docente ni el “informal-cotidiano” del estudiante, sino, en efecto nivelar ambos registros. De esta forma, se lograría acercar al estudiante al conocimiento de las infinitas posibilidades que brinda su propia lengua sin por ello quitarle todo el bagaje de expresiones que lleve consigo y sus posibles aplicaciones en contextos no profesionales. El silencio, en este caso, correrá el peligro de convertirse en una amenaza (cfr. Iturrioz, 2006, p. 26), puesto que muchos pueden sentirse atribulados ante el desfasaje de conocimientos del que se pueden sentir objetos, pero, justamente, será tarea del docente el mostrar la equiparación (más o menos gradual) a la que puede conducir el uso continuo y sostenido de la voz. Esto no quiere decir que se fomente la igualación lingüística forzada “hacia abajo” sino más bien en gestar oportunidades para que la expresión de cada uno de los involucrados en el evento comunicativo educacional pueda ser oída y, así, pueda acceder a las mismas herramientas de las que goza todo hablante de la lengua normativizada. Valoración que, entonces, desterrará la intimidación que conlleva el no manejar con precisión el aparato de la lengua (cfr. Bourdieu, 1999, p. 25) en pos de una profundización del vínculo de sus hablantes con ella. La sanción, en caso de existir, en vista de la ausencia de imagen que la sustente, será menos amenazante y se erigirá en instrumento de construcción de la identidad del estudiante en tanto este pueda comprender a esa voz como la de alguien que hubo de pasar por el mismo proceso de reenclasmiento (Bourdieu, 2014a, pp. 135 y ss.), lo que apoyaría una visión según la que se esperaría un deseo por aplicar en el habla individual aquello que se percibe en la oralidad ajena. “Las personas tienen múltiples identidades y lealtades que con frecuencia suelen cambiar” (Kaluf, 2005, p. 321) y esta clase de procedimientos suman una cantidad de rasgos notable a la edificación de semejante cúmulo de novedades en la idiosincrasia de cada individuo. Sobre todo en este conjunto, que implica una revalorización de un instrumento ancestral de conocimiento y comunicación en detrimento –parcial, claro está– de las TIC a las que la comunidad educativa se vio obligada a admitir masivamente en las aulas.

4. A modo de conclusiones

Claramente, no es el objetivo de este trabajo demonizar absolutamente a aquellas tecnologías (o al conjunto de ellas) que basen en el uso indiscriminado de la imagen gran parte de su existencia (e.g. tanto redes sociales como *Instagram* o *Facebook* como los servicios de teleconferencia como *Zoom* o *Google Meet*). Antes bien, entendemos, junto con dos Santos (2016, p. 323) que:

Las tecnologías en sí mismas no representan algo positivo, algo mejor. Los avances dependen de la forma como son desarrolladas, adaptadas, difundidas socialmente, pueden, incluso, representar retroceso [...]. Ellas pueden ser un factor de atenuación del proceso de exclusión o, también, de acentuación de ese proceso, dependiendo de la forma en que son distribuidas y de las personas que pueden o no tener acceso a ellas.

Y, por lo tanto, dependerá fuertemente de la posición en la que se sitúe el docente, en tanto que será a través de su mediación que los elementos compositivos de este tipo de comunicación adquirirán la fuerza necesaria para que su intervención se traslade hacia la amplitud del alumnado oyente (cfr. Rockwell, 2001, pp. 214-215) y, en consecuencia, estos puedan apropiarse correctamente de ellos en tanto contenido social valorizado por su tratamiento en voz alta y por la problematización subsiguiente. Demostrar diversas maneras de retomar el uso de la voz para defender aquello que se está poniendo en juego en el proceso educativo deberá convertirse, entonces, en uno de los deseos principales de esta clase de interacciones. El sonido, a través de la interrupción o de la cesión formal de la palabra (Labeur, 2010, p. 33), constituirá poco a poco aquella motivación tan necesaria para la generación de memorias a largo plazo y, con ellas, de aprendizaje significativo. En consonancia con esto, Ong (2006, p. 42) dirá acertadamente que “expresar la experiencia con palabras (lo cual significa transformarla por lo menos en cierta medida [...] puede producir su recuerdo” en tanto refiere “más o menos estrecha [mente al] mundo vital humano, asimilando el mundo objetivo ajeno a la acción [...] conocida y más inmediata” (Ong, 2006, p. 48). Una cercanía tal, conlleva a que se habiliten, sucesivamente, todos los dispositivos cerebrales asociados de un modo u otro con el aprendizaje: la sensopercepción, concentrada en el aparato fonador y en los receptores auditivos; la motivación, monopolizada por las respectivas voces; la habituación, mediante la que “se genera la diferenciación de la información relevante de la que no lo es” (Glejzer, 2015, p. 198); la atención y la memoria. La condensación de este haz de rasgos en la voz, finalmente, legitimará el uso de las tecnologías que la tengan como sujeto excluyente ante el resto de interfaces. Propiciar un contexto adecuado a la concentración, el libre uso de la palabra y a la llegada democrática a cada uno de sus usuarios, consecuentemente, implicará la conveniencia de un tipo de vinculación y, por ende, de aplicación, que favorezca lazos semejantes. Así, además, se otorgará adecuada relevancia a aquellos contenidos de naturaleza primariamente oral a los que los estudiantes se deberán enfrentar en el futuro cercano. La adecuada importancia debida a la comunicación oral, por ende, ubicará a estos contenidos

en pie de igualdad con aquellos puramente textuales o investigativos de forma que, a la hora de abordarlos, no representen el escollo que, normalmente, suelen ser. Sobre todo en los primeros años de la muchas veces tortuosa articulación con la Universidad.

Bibliografía

- Abusamra, V. & Ferreres, A. (2016). *Neurociencias y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Astolfi, J. P. (1999). *El "error" un medio para enseñar*. Sevilla: Díada.
- Bajtín, M. (1997). *El problema de los géneros discursivos. En su Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 248-93.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros Del Zorzal.
- Bourdieu, P. (2014a). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2014b). *Mitologías*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (1999). *La producción y la reproducción de la lengua legítima. En su ¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal, pp. 17-39.
- (1990). *Lo que quiere decir hablar. En su Sociología y cultura*. México, D. F.: Grijalbo, pp. 95-108.
- Caride, J. A. (2020). Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente. *Revista Española de Pedagogía* 78 (277), pp. 395-414.
- De Filippo, M., Percoco, A. & Voce, A. (2020). *Covid-19 e didattica a distanza. Il caso Basilicata, una regione a rischio digital divide*. Milano: Fondazione Eni Enrico Mattei.
- De Saussure, F. (1955). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Dos Santos, R. (2016). Educación y tecnologías de la información y comunicación. La inclusión de personas con discapacidad auditiva. En KAPLAN, C. V. Y SARAT, M. (Comps.) *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA, pp. 323-338.
- Dirección General de Cultura y Educación (2003). *Marco General para el ciclo superior de la Escuela Secundaria (=MG)*. La Plata: Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dubatti, J. (2011). *Introducción a los Estudios Teatrales*. México D.F.: Libros de Godot.
- (2008). *Cartografía teatral. Introducción al teatro comparado*. Buenos Aires: Atuel.
- Eco, U. (2013a). *Decir casi lo mismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (2013b). *Kant y el ornitorrinco*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Edwards, V. (2001). Las formas del conocimiento escolar. En Rockwell, E. y otros. *La escuela cotidiana*. México D. F.: FCE, pp. 145-172.
- Eliade, M. (1992). *Mito y realidad*. Barcelona: Labor.
- (1980). *El mito del eterno retorno*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (2014). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gasalla, F. (2001). *Psicología y cultura del sujeto que aprende*. Buenos Aires: Aique.
- Gleizer, C. (Comp.) (2015). *Las bases biológicas del aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Grinberg, S. & Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Haarmann, H. (2001). *Historia universal de la escritura*. Madrid: Gredos.
- Iturrioz, P. (2006). *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México D.F.: FCE.
- Kaluf, C. (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.
- Kinomura, S. et al. (2020). Activation by Attention of the Human Reticular Formation and Thalamic Intralaminar Nuclei. *Science* 271 (5248), pp. 512-515.
- Labeur, P. (2010). No es soplar y hacer botellas. En su: *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes*. Buenos Aires: El Hacedor, pp. 25-47.
- Maimone, M. & Edelstein, P. (2004). *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.
- Malosetti Costa, L. (2006). Algunas reflexiones sobre imágenes en el ámbito escolar. En: Dussel, I. – Gutiérrez, D. (Comps.) *Educación la mirada, políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, pp. 155-163.
- Marrou, H. I. (1976). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Buenos Aires: EUdeBA.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*. Barcelona: Octaedro.
- Mortara Garavelli, B. (1988). *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.
- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras – UBA.
- Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México D.F.: FCE
- Rockwell, E. (2001). *En torno al texto, tradiciones docentes y prácticas cotidianas*. En: Rockwell, E. y otros. *La escuela cotidiana*. México D. F.: FCE, pp. 198-222.
- Paresh, D. (2020). "Google makes Meet video conferencing free to all users, challenging Zoom". Reuters. [Consultado el 18 de agosto de 2020]. Disponible en: <<https://www.reuters.com/article/us-alphabet-google-conferencing/google-makes-meet-video-conferencing-free-to-all-users-challenging-zoom>>

- ferencing-free-to-all-users-challenging-zoom-idUS-KBN22B1AX>.
- Pristupin, P. (2020). “El Covid-19 aceleró la digitalización de las organizaciones” Infobae. [Consultado el 01 de septiembre de 2020]. Disponible en: <<https://www.infobae.com/opinion/2020/08/26/el-covid-19-acelero-la-digitalizacion-de-las-organizaciones/>>.
- Santore, M. (2011). La autoridad pedagógica en tiempos de adolescencia cultural. En: Santore, M. y otros. *Autorizados a enseñar. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes*. Buenos Aires: Ediciones CTERA, pp. 17-37.
- Sayar, R. J. (2020). “Abriendo caminos entre las letras. Otro modo de acercamiento a los textos argumentativos” *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación XXI* (43), pp. 135-140.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel.
- Vila, E. (Comp.) (2012). *Citadme diciendo que me han citado mal. Material auxiliar para el análisis literario*. Buenos Aires: EDEFyL.
- Zelmanovich, P. (2009). “Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades” *El Monitor* 20, pp. 37-40.

Abstract: In the constitution of the so-called pre-university knowledge within secondary school, the place of written textual production occupies a preponderant place. For this reason, it is usually the main obstacle for students when it comes to boarding it. But, in addition, there is an important need for training in the field of oral expression that, traditionally, has been subject to its implementation on paper. In this work we will try to demonstrate, consequently, different strategies to privilege and legitimize oral expression and thus justify its pedagogical importance in a technological context where it is denied rather

than promoted. In this way, not only would the insertion of the student in higher education and its examination system be facilitated, but the use of certain pedagogical strategies related to the eminently auditory connection ICT would be justified to the detriment of those that make a privileged use from image.

Keywords: Meaningful learning - COVID-19 - secondary school - pedagogical strategy - orality - ICT

Resumo: Na constituição dos chamados saberes pré-universitários no ensino médio, o lugar da produção textual escrita ocupa um lugar preponderante. Por esse motivo, costuma ser o principal obstáculo para os alunos no momento do embarque. Mas, para além disso, existe uma importante necessidade de formação na área da expressão oral que, tradicionalmente, tem estado sujeita à sua implementação no papel. Neste trabalho tentaremos demonstrar, conseqüentemente, diferentes estratégias para privilegiar e legitimar a expressão oral e, assim, justificar sua importância pedagógica em um contexto tecnológico onde ela é negada e não promovida. Desta forma, não só seria facilitada a inserção do aluno no ensino superior e seu sistema de exames, mas o uso de certas estratégias pedagógicas relacionadas à conexão eminentemente auditiva TIC se justificaria em detrimento daquelas que fazem um uso privilegiado da imagem.

Palavras chave: Aprendizagem significativa - COVID-19 - ensino médio - estratégia pedagógica - oralidade - TIC

(*) **Roberto Jesús Sayar.** Licenciado y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras de la FFyL-UBA; Diplomado Universitario en Asuntos Docentes por la Universidad de Morón y maestrando en Literaturas Comparadas por la FaHCE-UNLP. Miembro fundador e Investigador integrante de la Asociación Cultural Satori-Sección Argentina. Integrante del Equipo de Trabajo “Letras Clásicas” (CIDAC-SEUBE-FFyL-UBA).

Entre el vértigo y el horror vacui: la Educación Remota de Emergencia

Andrea Steiervalt (*)

Fecha de recepción: julio 2021
Fecha de aceptación: septiembre 2021
Versión final: noviembre 2021

Resumen: Este artículo pretende reflexionar sobre la implementación de la Educación Remota de Emergencia en Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Por un lado, plantea la comparación y la distinción entre la Educación en línea o virtual y el Plan de Continuidad Pedagógica remoto implementado en contexto de pandemia; por otro, caracteriza las dificultades que la migración imprevista ocasiona y/o puede generar. Focaliza en las limitaciones derivadas de la disponibilidad de tecnologías y de la capacidad de asistencia especializada para favorecer la migración coherente. Las conclusiones hacen referencia a la necesidad de planificación de la gestión educativa de crisis.

Palabras clave: Educación - educación virtual - estrategia pedagógica - plan de emergencia

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 270]
