

Configuración de una red socio-técnica colaborativa para la enseñanza de las artes con TIC: una experiencia en la universidad pública argentina

Federico Buján

El desarrollo de procesos educativos a través de redes sociotécnicas en el marco del actual contexto físico-virtual requiere de soluciones que posibiliten el despliegue de nuevas formas de enseñanza y de producción de conocimientos acordes con las características y necesidades particulares de los dominios específicos en cuestión. Surge de allí la necesidad de construir dispositivos sensibles a los contextos-problemas que habiliten el trabajo colaborativo y en los que se atiendan las cualidades de la comunicación mediatizada en la contemporaneidad para el despliegue de las prácticas que se pretende desarrollar.

En esta dirección, la Formación Superior Universitaria en Artes en Latinoamérica se enfrenta al desafío de diseñar soluciones acordes con sus especificidades disciplinares y en atención a las características contextuales de emplazamiento de las prácticas.

En este artículo se abordan algunos aspectos de una investigación que fue desarrollada en el marco institucional del IUNA (Instituto Universitario Nacional del Arte, Buenos Aires, Argentina) que tuvo entre sus principales objetivos la construcción de un modelo metodológico para el desarrollo de la formación superior en el ámbito de la Crítica y la Difusión Mediática de las Artes por medio de recursos virtuales interactivos.

Dada la amplitud del estudio y de la complejidad de las problemáticas estudiadas, en el presente artículo nos limitaremos a circunscribir algunos aspectos referidos al dominio de las relaciones vinculares desplegadas en el desarrollo de procesos educativos en esos nuevos escenarios. A tal efecto, y luego de reseñar brevemente el contexto de la investigación, se conceptualiza la noción de Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD) para luego reflexionar sobre algunas cuestiones vinculadas con los desarrollos efectuados.

Sobre el estudio

El estudio se enmarcó de manera específica dentro del proyecto de investigación PICT 38120¹, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y radicado en el Área Transdepartamental de Crítica de Artes (ATCA) del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA); proyecto que tuvo dentro de sus principales objetivos la construcción de un modelo metodológico para el desarrollo de la educación superior en la crítica y difusión de las artes por vía de la aplicación de recursos virtuales interactivos.

Las experiencias llevadas a efecto para dar lugar a los desarrollos experimentales tomaron como unidades de análisis algunas unidades curriculares de la carrera de Posgrado en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes, dependiente del ATCA del IUNA (y avanzada la investigación se hicieron transferencias a otros cursos de grado y pregrado tanto al interior de esa unidad académica como así también en el Área Transdepartamental de Formación Docente de la misma universidad, y también a espacios de trabajo de grupos de investigación y de gestión académica).

Dicha carrera de posgrado fue creada en el año 2003, dando lugar a una formación específica y con pocos antecedentes (o sólo parciales) tanto en el ámbito nacional como en el exterior. La singularidad de la carrera deviene de la atención prestada a la especificidad cultural de las sociedades actuales y en especial a los modos en que se articulan las artes –y las prácticas de producción estética en general- con los medios de comunicación.

La experiencia en el dictado de dicha carrera, en el transcurso de las primeras cuatro cohortes (anteriores al inicio del proyecto), puso en evidencia el peso de algunas propiedades del campo de desempeño circunscrito, a partir del reconocimiento de que se trata de una enseñanza que, más allá de los aportes técnicos, teóricos o de destrezas, posibilita un aprovechamiento que se dirige hacia una modificación del posicionamiento (*punto de vista*) del futuro profesional, habilitándose así una relación diferente y más productiva con el objeto. Por otra parte, los resultados del dictado de la carrera en esas primeras cohortes habían sido satisfactorios tanto por el porcentaje de egresados (en relación con el número de ingresantes efectivos a la carrera) como por la calidad de los trabajos producidos (según la evaluación de los docentes a cargo de los seminarios y talleres que la componen).

A partir del reconocimiento y del valor asignado al posicionamiento que debían adoptar los futuros profesionales en formación en el marco de la carrera, es que se formuló, a modo de hipótesis general y en atención al objeto de la investigación, que las posibilidades de frecuentación y diversificación del acceso a la información, sumadas a la posibilidad de intervenir sobre la textualidad de manera interactiva a partir del desarrollo de procesos colaborativos a través de la modalidad de taller, favorecerían el vínculo requerido para el desarrollo de la práctica crítica y la de difusión de las artes, lugar profesional que difiere tanto del modelo de comunicación característico del productor como del correspondiente al espectador. Tal vínculo constituye la base del posicionamiento en el contexto de la actividad profesional, la que conlleva tanto un acercamiento a la información como a su procesamiento, y que las propuestas resultantes de las experiencias desarrolladas en el marco del proyecto debían favorecer y sistematizar.

El desarrollo de un modelo metodológico, a tales fines, requería de un aporte productivo y evaluativo original que permitiera afrontar, de manera sistemática, los nuevos requerimientos de composición hipermedial de los discursos críticos y de difusión artística, en tanto constituye un aspecto clave para el desempeño profesional del crítico y difusor de las artes en la contemporaneidad. Es en esta dirección que se propuso, en el marco de la investigación, desarrollar e implementar tecnología sensible al contexto-problema considerando tanto las características propias del entorno académico presencial como la diversa y compleja realidad de los actores sociales en los marcos organizacionales.

El Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD)

Se conceptualiza como Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD)² a una red sociotécnica conformada por la conjunción de tecnologías y aspectos sociales que posibilita a los sujetos realizar, con el/los otro/s, acciones en interacción responsable para investigar, aprender, dialogar, confrontar, componer, evaluar y diseminar bajo la modalidad de taller físico-virtual, utilizando la potencialidad comunicacional, transformadora y abierta de lo hipermedial y reguladas, según el caso, por una coordinación de contratos.

Desde esta perspectiva, concebimos al DHD como un dispositivo de enunciación mediatizada que permite el despliegue de distintas prácticas sociales a través de la participación en la comunicación; prácticas sociales que se efectivizan a partir de la

emergencia de fenómenos comunicacionales que pueden estar orientados a fines diversos, pero que siempre implican la articulación entre configuraciones textuales y tecnológicas, poniendo en marcha el despliegue de procesos semióticos.

Tomar en consideración las características de los contextos organizacionales en los que se configura un DHD se torna un aspecto fundamental en tanto que dicho contexto constituye el primer factor que opera como haz de condiciones de producción de las prácticas que allí se despliegan. En este sentido, las distintas prácticas sociales allí desplegadas están situadas y enmarcadas en un contexto organizacional (*sistema-organización*)³ que opera como primer regulador de la actividad a desarrollar y, por lo tanto, los intercambios discursivos que allí se establecen se encuentran regulados, en gran medida, por las condiciones que comporta cada sistema-organización y cada situación en particular.

El desarrollo de procesos educativos a través de un DHD encuentra, de ese modo, múltiples regulaciones correspondientes al contexto organizacional en el que se enmarcan las prácticas; asimismo, la situación particular en la que se despliegan los intercambios discursivos regula, en gran medida, los procesos de referenciación que se establecen entre los actores, operando, de ese modo, como una suerte de fenómeno de reducción de la complejidad que permite el despliegue de procesos de *ajuste intersubjetivo*⁴ entre los actores participantes en tales prácticas.

Estos procesos de ajuste intersubjetivo son habilitados por el modo interactivo que posibilita el DHD en el marco de un nuevo contexto físico-virtual-interactivo-comunicacional. Contexto, este último, en el que los procesos de ajuste intersubjetivo se desarrollan bajo un conjunto de reglas, normas y restricciones vinculadas fuertemente con las posibilidades comunicativas y con el accionar transformador del funcionamiento dinámico y el modo interactivo que comporta el DHD.

Nos referimos, por lo tanto, a un conjunto de regulaciones que intervienen en la configuración y la gestión de las relaciones vinculares posibilitadas por el modo interactivo del DHD: *Interactividad-DHD*⁵. Se posibilita, así, el despliegue subjetivo e intersubjetivo de los actores participantes a partir de los recursos comunicacionales que habilitan las herramientas hipermediales y de las cualidades técnicas que comportan los dispositivos puestos en obra, cuyo funcionamiento dinámico se establece por medio de la Interactividad-DHD que es posibilitada por las cualidades que comporta el dispositivo.

Sobre la base de este principio general debemos considerar las condiciones de desenvolvimiento del fenómeno, en tanto que sobre él reposa la relación entre componentes tecnológicos y condiciones relacionales del vínculo. Condiciones, asimismo, que posibilitan la emergencia de nuevos modos de presencialidad para el desarrollo de procesos de formación y de producción académica en el marco de los contextos organizacionales y, de manera más amplia, en el marco del actual contexto físico-virtual, donde la presencia física convive con la presencia virtual, moduladas, de manera constante, por las dinámicas de participación de los actores.

Nos encontramos, por lo tanto, frente a procesos modulatorios (sincrónicos y asincrónicos) que, sobre la base del modo interactivo que habilita el DHD, dan lugar a fenómenos alejados del equilibrio en una dinámica de cambio permanente y en el marco de una red colaborativa soportada sobre la multiplicidad de lo hipermedial⁶.

Las posibilidades derivadas del funcionamiento dinámico que comporta el DHD habilitan, asimismo, modos de participación colaborativa en los procesos educativos acordes con un espíritu crítico y democrático como el que subyace al trabajo colaborativo que posibilita la modalidad de taller físico-virtual⁷; modalidad, esta última, que da lugar al desarrollo y producción colaborativa de conocimiento y de producciones hipermediales afines a los dominios particulares en cuestión.

Como puede observarse, y derivado de lo antedicho, el marco teórico y metodológico sobre los DHD reposa sobre una concepción ética que procura promover prácticas inclusivas y democráticas a través del trabajo colaborativo por medio de las TIC, tendientes al reconocimiento de la diversidad y a la producción colectiva e interdisciplinaria de conocimientos.

En este sentido, conceptualizamos al DHD ya no solamente como una red sociotécnica que habilita una multiplicidad de acciones por parte de los actores participantes para el despliegue de las distintas prácticas que allí se desarrollen, sino, principalmente, como espacios de producción discursiva que habilitan –en el campo organizacional de la educación superior– el desarrollo de procesos de reflexión crítica en un marco de participación democrática, posibilitando de ese modo el despliegue de propuestas didácticas que se distancien de los modelos de trabajo predominantes dentro de las perspectivas instrumentalistas.

En este sentido, el valor de construir Dispositivos Hipermediales Dinámicos en la universidad pública radica, tanto a nivel teórico como metodológico, en la posibilidad de:

[...] desarrollar una mirada relacional, polifónica e hipertextual⁸ que atienda a la complejidad de lo que implica hoy llevar adelante procesos de formación académica y profesional centrados en la inclusión social, el acceso abierto a la información y el conocimiento y el respecto a la diversidad, reconceptualizando lo presencial, más allá de la positividad física, como dimensión simbólica.⁹

Modalidades vinculares y especificidad de las prácticas

La importancia de atender las modalidades vinculares que pueden configurarse en el DHD y las potenciales formas de interacción que son posibles de ser desarrolladas allí radica en que nos permitiría desarrollar procesos formativos adecuados a las necesidades de cada caso en particular, atendiendo, de ese modo, su especificidad. En este sentido, nos permitiría atender tanto a la diversidad que presentan las propuestas educativas y los objetivos específicos de cada una de ellas así como también a la singularidad y diversidad de los actores que participan en dichos procesos de formación, posibilitando, por ejemplo –y en esa misma dirección- integrar las modalidades de trabajo de los docentes a cargo de los cursos atendiendo a las variantes tanto genéricas como estilísticas que comportan sus prácticas de enseñanza.

Nos referimos, por lo tanto, a la posibilidad de desarrollar Dispositivos Hipermediales Dinámicos flexibles al contexto-problema: DHD adecuados a la especificidad de los dominios en cuestión y, de manera particular, a las prácticas formativas que se pretende desarrollar en un contexto organizacional determinado. En este sentido, atender las condiciones de funcionamiento del dispositivo y las condiciones de desenvolvimiento de los fenómenos en cuestión nos habilita a diseñar DHD acordes a las necesidades específicas de cada caso en particular.

Esto se torna de gran relevancia para los procesos educativos desarrollados en el nivel superior dada la gran diversidad de configuraciones didácticas que se presentan en dicho nivel educativo, las cuales responden a características no homogéneas y centradas en propósitos específicos y diferenciados en cada caso en particular. En esta misma dirección, atender dicha diversidad y la especificidad de las prácticas de enseñanza

nos conduce a la variabilidad de la mediatización físico-virtual en atención a las características singulares de cada programa educativo.

Sin embargo, tal como sostiene San Martín¹⁰, sabemos que la conectividad en sí misma no nos asegura que la comunicación sea provechosa ni resuelva la interactividad didáctica.

En efecto, el empleo de los mismos recursos tecnológicos puede dar lugar a funcionamientos diferenciados en relación con los diversos usos que pueden comportar al interior de las distintas prácticas. En este sentido, desde un enfoque técnico-instrumental, podrían comportar un uso que se viera reducido a la conformación de una suerte de repositorio de materiales, restringiendo de ese modo las potenciales formas de interacción y de trabajo colaborativo que estos sistemas posibilitan. Por otra parte, estas tecnologías no garantizan por sí mismas procesos formativos eficaces, en tanto que las estrategias de intervención pedagógica y la conducción y gestión de los procesos educativos siguen estando en manos de los docentes¹¹, y de ellos dependen, al menos en gran medida, las dinámicas de trabajo desplegada en dichos procesos¹². De allí la importancia de considerar la distinción entre procesos de mediatización y procesos de mediación¹³ vinculados, respectivamente, con la mediatización de contenidos y con la gestión del contacto¹⁴.

Otro aspecto a ser considerado es el que refiere a los modelos metodológicos a los que se recurre en este tipo de formación (vinculados, en muchos casos, con las características de los sistemas informáticos utilizados y las gramáticas de producción que subyacen a ellos) ya que, en muchos casos, no suelen presentar la flexibilidad necesaria para adecuarse a las características particulares de los programas formativos que se pretende desarrollar. Este aspecto se articula también con el problema de la especificidad de la formación, en tanto que deben considerarse no sólo las cualidades particulares del universo disciplinar sobre el que se trabajará sino también las características particulares y los objetivos específicos de cada uno de los cursos a desarrollar.

Es por ello que se torna necesario trabajar en la configuración de modelos interactivos, flexibles y dinámicos adecuados a la especificidad de cada caso en particular en vista de desarrollar procesos formativos satisfactorios. Para ello, es menester partir de un diagnóstico acerca de las prácticas educativas que atienda a las configuraciones didácticas y a las estrategias de intervención pedagógica a las que se recurre en cada uno de los casos, a las características particulares del tipo de formación, a la naturaleza de los

materiales puestos en obra, a los tipos de intercambio que se busca promover entre los actores y a los tipos de vínculo que se establecen en dichos procesos educativos.

En esta dirección, un diagnóstico de tal naturaleza orientaría el diseño de Dispositivos Hipermediales Dinámicos adecuados a cada caso en particular. Por otra parte, permitiría no sólo determinar el tipo de recursos virtuales interactivos-comunicacionales que podrían resultar adecuados para el despliegue de los procesos educativos en cada caso sino también contemplar la posibilidad de desarrollar nuevos recursos para ampliar la flexibilidad del dispositivo y adecuarse así, de manera pertinente, a las características particulares de la formación en cada área del conocimiento y en cada caso en particular.

Consideramos asimismo que el mayor desafío no radica tanto en la selección de un sistema informático y en la implementación de determinadas herramientas, aplicaciones y/o servicios, sino más bien en la atención a la especificidad de las prácticas a desarrollar en el entorno virtual. Por ende, el análisis de las configuraciones didácticas, la atención del contexto organizacional en que se enmarcan las prácticas y el desarrollo de conocimientos teóricos y metodológicos acerca del funcionamiento y los alcances de los dispositivos habilitados constituyen ejes centrales para diseñar DHD adecuados a cada caso en particular.

Por otra parte, dado el grado de penetración que presentan las TIC en los distintos espacios institucionales en la actualidad así como también sus alcances para el despliegue de las prácticas en los distintos órdenes de la vida social, se vuelve necesaria su atención e integración en los distintos niveles educativos para promover la inclusión social y, más aún, en el nivel superior, en vistas de desarrollar en los futuros profesionales las habilidades, competencias y disposiciones necesarias para lograr un satisfactorio desempeño profesional acorde con las características que presenta el campo de la producción y para afrontar los diversos desafíos educativos que se presentan en el actual contexto físico-virtual del siglo XXI en el marco de nuestras múltiples y complejas realidades latinoamericanas.

En esta dirección, la formación superior en la crítica y la difusión mediática de las artes (así como también otros dominios de la formación superior universitaria en artes, como por ejemplo, la formación de profesores) requieren de soluciones que promuevan el desarrollo de tales habilidades y disposiciones en los estudiantes, en tanto las mismas constituyen aspectos clave para sus desempeños profesionales futuros (así

como también para generar transformaciones de alto impacto social). Es por ello que se torna necesario, en el dominio de esa formación específica (la crítica y la difusión mediática de las artes), el desarrollo de conocimientos y saberes tanto teóricos como prácticos acerca de la producción hipermedial y la circulación discursiva por medio de TIC en ese campo específico de prácticas. Dicha necesidad se torna de capital importancia, en ese dominio específico de formación, dadas las condiciones en las que se enmarcan tanto la producción y la circulación de los discursos artísticos en la contemporaneidad y las prácticas de producción de textos críticos y de difusión de las artes en el actual contexto físico-virtual y en su articulación con el sistema de los medios de comunicación.

En este sentido, la relevancia social de esta problemática solicitaba con urgencia el desarrollo de soluciones acordes a las características de dicho dominio. Soluciones, por lo tanto, que no podían quedar reducidas a la mera implementación tecnológica de sistemas *e-learning* convencionales sino que requerían del desarrollo de conocimientos teóricos y metodológicos acerca de los DHD –y de las dinámicas que comportan- para generar soluciones que resultaran pertinentes en cuanto a las características específicas que presentan los dominios particulares en cuestión y en cuanto a las características singulares de los marcos organizacionales y de los programas formativos en los que se enmarcan los procesos educativos.

Insistimos, en esta dirección, en la necesidad de desarrollar DHD que atiendan a las necesidades específicas de cada caso en particular y que contribuyan a la formación de perfiles profesionales e intelectuales –desde la participación democrática y colaborativa- acordes con las competencias y habilidades que demanda el desempeño profesional en ese dominio específico y en atención a los desafíos que se presentan en el marco del actual contexto físico-virtual del siglo XXI.

Contexto general de la experiencia

El diseño de DHD para el desarrollo de procesos educativos en actual contexto físico-virtual requiere, como ya fue mencionado, partir de un diagnóstico acerca del contexto en que se enmarcan las prácticas y de las cualidades específicas que presentan las configuraciones didácticas en cada caso en particular.¹⁵ En esta dirección, pensar una propuesta de formación de posgrado en el dominio de la producción de textos críticos y difusión mediática de las artes a partir de la configuración de un DHD en el marco institucional del ATCA-IUNA, que diera lugar al despliegue de prácticas colaborativas y

que fueran acordes con las características que presenta el trabajo profesional en el dominio en cuestión y en la actualidad, implicó atender, ya desde un primer momento, tanto a la singularidad de los casos estudiados dentro de ese contexto institucional como a la especificidad de su objeto de enseñanza: la crítica y la difusión de las artes y su articulación con los medios de comunicación en la contemporaneidad.

Se hacía necesario, por otra parte, partir de un relevamiento acerca de la producción teórica y metodológica en el campo de la educación mediada por las TIC de los últimos años y las posibilidades que ofrecen los sistemas informáticos contemporáneos diseñados específicamente para el desarrollo de procesos educativos, para recurrir a soluciones tecnológicas y generar propuestas metodológicas afines a la singularidad de los casos y que atendieran, asimismo, al conjunto de problemáticas relativas a la formación superior en el campo específico.

Tanto el conjunto de instancias que conformaron dicho recorrido como el conjunto de acciones llevadas a efecto para dar cumplimiento a cada una de ellas tuvieron un horizonte en común: el de generar *estrategias de pasaje* de las prácticas de enseñanza que ya habían sido desarrolladas de manera satisfactoria en el marco institucional del ATCA-IUNA en la modalidad con *presencialidad plena*¹⁶ a un nuevo escenario plenamente mediatizado a partir de la configuración de un DHD especialmente diseñado en atención a las características singulares de cada uno de los casos involucrados en la experiencia.

Es en este sentido que, para poder desarrollar e implementar las diversas soluciones a las que se recurrió en cada uno de los Prototipos Experimentales (las cuales se tornaran adecuadas para el despliegue de las prácticas en atención a las características específicas de la formación en cuestión), resultaba indispensable examinar el tipo de operaciones que eran llevadas a efecto para el desarrollo de las prácticas de enseñanza (en la modalidad presencial), los modos en que se gestionaba el contacto entre los actores y los tipos de vínculos que se buscaba promover en cada uno de los casos. De allí que fuera necesario partir de un diagnóstico y un posterior análisis sobre ese conjunto de aspectos en vista de precisar las configuraciones didácticas que comportaba cada una de las unidades curriculares que participarían en el desarrollo del modelo experimental. Punto de partida y aspecto diferencial de este estudio que nos permitió precisar las características de las configuraciones didácticas de cada una de esas unidades curriculares.

Para dar cumplimiento a esto, se seleccionaron tres Unidades de Análisis que se correspondieron con tres unidades curriculares de la carrera de posgrado, a partir de un doble criterio:

a- Cada una de ellas parecía comportar características diferenciales tanto en lo que correspondía a la sustancia temática objeto de la enseñanza como a las habilidades y destrezas que buscaban promover para la formación de profesionales en el campo de la crítica y difusión de las artes.

b- Cada una de ellas se desarrollaba en momentos claramente diferenciados de la carrera (fase inicial, fase intermedia y fase terminal), lo cual suponía la posibilidad de efectuar un seguimiento diacrónico de los desarrollos experimentales y capitalizar progresivamente los aportes producidos en cada unidad de desarrollo.

Estas Unidades de Análisis (UA), que darían lugar al desarrollo de los Prototipos Experimentales (PE), correspondieron a las siguientes unidades curriculares de la carrera mencionada:¹⁷

UA1: Seminario “Problemáticas del Arte Contemporáneo” (PAC)

UA2: Seminario “Semiótica de las Artes” (SA)

UA3: “Taller de Producción” (TPr)

Las experiencias desarrolladas estuvieron integradas por 8 fases: la Fase 1 consistió en la descripción preliminar de las asignaturas previstas y material bibliográfico utilizado en las situaciones presenciales con el propósito de construir un modelo virtual que atendiera a los objetivos del proyecto. La Fase 2 abarcó el Macrodiseno del Dispositivo Hipermedial Dinámico y la prueba preliminar del modelo virtual. Por otra parte, esta fase incluyó también un profundo trabajo colaborativo y de análisis metacognitivo junto con los docentes participantes de la experiencia a través del modelo experimental en el que focalizaron sobre las operaciones que ponían en obra (muchas veces de manera naturalizada e inconsciente) en el despliegue de sus prácticas; autorreflexión y análisis profundo sobre sus propias prácticas que se constituyó un aspecto clave para efectuar la transposición de sus prácticas de enseñanza desde un universo a otro. Las Fases 3, 4 y 5 correspondieron al desarrollo e implementación de los Primeros Prototipos Experimentales (PPE) de las unidades curriculares “Problemática del arte contemporáneo”, “Semiótica de las artes” y “Taller de producción” en el entorno virtual,

recurriendo a grupos de control y llevándose a cabo, posteriormente, un análisis y ordenamiento de los resultados obtenidos (Fase 6). La Fase 7 correspondió a la revisión y ajustes de los PPE tras la discusión de los resultados referidos y al desarrollo e implementación de los Segundos Prototipos Experimentales (SPE), que dieron lugar a la evaluación global de la experiencia. Finalmente, se procedió a la formulación de conclusiones y a la elaboración de un informe final (fase 8) a la par que se desarrollaron un conjunto de transferencias al interior de la institución que aportaron también valiosos insumos para el análisis; elementos clave para observar la variabilidad de la mediatización y el funcionamiento dinámico del DHD así como su adaptabilidad a otras configuraciones didácticas y al tratamiento de otros tópicos en el marco de la Formación Superior Universitaria en Artes.

Acerca de las relaciones vinculares

Las relaciones vinculares que se configuraron en el DHD se encontraron en gran medida condicionadas por las cualidades técnicas que presentaban los recursos tecnológicos a los que se apeló en cada caso para el desarrollo de los procesos educativos, en tanto que los dispositivos que allí se configuran operan –en un alto grado– como reguladores de la actividad discursiva que allí se despliega.

A medida que avanzábamos en el desarrollo de la investigación, se volvía cada vez más claro el modo en que cada uno de los recursos tecnológicos incluidos en el DHD intervenía como regulador de la actividad discursiva, condicionando los modos de intervención y la manera de poner en curso la actividad enunciativa. Por otra parte, se sumaba a la funcionalidad operativa que comportaba cada uno de los recursos tecnológicos la variabilidad en los usos de tales recursos por parte de los docentes, lo cual daba lugar a que se configuraran dispositivos relacionales diferentes aún incluso cuando se apelaba al empleo de las mismas herramientas; de ese modo, se constató la manera en que una misma técnica puede operar de distinto modo según los usos que se hagan de las mismas y según las prácticas sociales en las que se inscriban.

En esa misma dirección, los efectos de cercanía o distancia que se producían entre los actores dependían, al menos en parte, de esas condiciones particulares en las que se inscribían los intercambios discursivos. Pero, además, se sumaba a esos condicionantes derivados del funcionamiento operativo de los recursos tecnológicos y de los usos específicos llevados a efecto por los docentes (los cuales se encontraban en consonancia

con las configuraciones didácticas estabilizadas en cada uno de los casos), la complejidad que comportaba cada escena enunciativa que allí se desplegaba y, más específicamente, *laescenografía*¹⁸ que se construía en cada situación de comunicación.

El conjunto de marcadores textuales, deícticos espacio-temporales y modalidades enunciativas (identificables en la superficie discursiva), que intervinieron como moduladores de los enunciados, dieron lugar a la configuración de modos vinculares particulares entre los enunciadorees y co-enunciadores que operaron en esos procesos enunciativos-educativos. Pero, si además de todo esto atendemos también a los modos en que los distintos elementos discursivos dan lugar a la conformación de un *ethos discursivo*¹⁹ en cada una de las intervenciones de los actores, podemos entonces aproximarnos con mayor precisión a las múltiples y variadas tonalidades que allí se despliegan.

En esta misma dirección, la problemática en torno al cuerpo de los actores cobra aquí un interés particular. Si por un lado es cierto que el cuerpo de los actores no se encuentra presente físicamente en el entorno virtual (aunque su cuerpo participa efectivamente al interactuar con las interfaces del entorno a través de sus dispositivos naturales –sus analizadores naturales–, así como también participan sus sistemas de conciencia por medio de los acoplamientos estructurales que posibilitan el establecimiento de relaciones de interpenetración sistémica)²⁰, a partir del conjunto de elementos discursivos y enunciativos que acabamos de mencionar, los actores construyen/adquieren una suerte de corporeidad en el entorno virtual.

Es mediante tal corporeidad que se vuelve posible la construcción de afectividad, de gestualidad, de entonación y de personalidad que se hacen presentes en los intercambios discursivos desplegados en el DHD; elementos, estos, que operan como moduladores de las relaciones vinculares que allí se establecen.

En este sentido, el solo hecho de publicar un anuncio en el entorno virtual (ese simple acto de enunciación) involucra una serie de matices y variaciones posibles que se materializan en los enunciados (en tanto configuración de marcadores) y da lugar al despliegue de efectos de sentido (en la instancia de reconocimiento) que también intervienen en la configuración de las relaciones vinculares. Los enunciados, de ese modo, siempre se encuentran modulados, produciendo diversas resonancias (inflexiones de sentido).

Esta serie de elementos a los que nos venimos refiriendo da lugar, por una parte, a la construcción de la singularidad de cada uno de los participantes al aportar y materializar su propia complejidad en el entorno y, por otra parte, da lugar a la construcción de una serie de formaciones imaginarias respecto de esos actores intervinientes en la comunicación desplegada en el DHD (formación imaginaria de “el/los otro/s” y de sí mismo), las cuales también intervienen como condiciones de producción discursiva y operan en la configuración de los vínculos que se establecen entre los actores.

Esa suerte de corporeidad que los actores construyen/adquieren en el entorno virtual permite entonces la manifestación de rasgos estilísticos que los diferencian, que los distinguen, que los singularizan... y, al mismo tiempo, da lugar a efectos de cercanía semejantes –aunque no iguales- a los que pueden derivarse de los intercambios establecidos en los *vínculos plenos*,²¹ los cuales involucran una coalescencia tanto temporal como espacial.

Como ejemplo de esa corporeidad de los actores que emerge en la actividad discursiva desplegada en el DHD, incluimos a continuación un fragmento de los intercambios iniciales que se establecieron al momento de dar inicio al primer encuentro de *Chat* programado en el marco del PPE del seminario SA, donde resulta fácil advertir *entonaciones* y rasgos de emotividad:

Silvana: hola! estoy re ansiosa por la reunión

Paula: hola a todos!

Prof.: hola Paula, Silvana, Alejandra

Silvana: hola [nombra a Prof]

Prof.: Qué momento, no?

Prof.: quieren empezar con alguna pregunta

Paula: uy! qué emoción en vivo y en directo!

Silvana: tengo problemas con la conexión, auxilioooooooooo, me siento un poco inestable

Stella Maris: Hola a todos

Prof. 1: bueno, la inestabilidad es casi un "estilo de época"

Alejandra: Hola a todos!

Prof. 1: Hola Stella

Stella Maris: que tal [nombra a Prof.]

Stella Maris: estamos en tiempo real!

Silvana: perdonnnnnnnn, pero tengo problemas con la pagina, no lo puedo creeeeeeeer!!

Silvana: ahora si, no se que toqué pero lo solucioné

La presencia que adquirieron los actores participantes a partir de sus intervenciones en el DHD se desplegó con amplias modulaciones y diferentes resonancias a través de los distintos espacios habilitados en cada uno de los Prototipos Experimentales. Por otra parte, estas condiciones particulares en las que se enmarcó la actividad discursiva desplegada en el DHD evidenciaron, de manera notoria, las diferencias que comportaban entre sí las distintas unidades curriculares que fueron puestas en curso. Del mismo modo, se puso en evidencia la singularidad estilística de cada uno de los docentes en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza y en el conjunto de las intervenciones pedagógicas llevadas a efecto.

Estos múltiples procesos de ajuste intersubjetivo a los que nos hemos venido refiriendo, y que dieron lugar a la configuración de distintas relaciones vinculares en cada uno de los casos, fueron habilitados por el modo interactivo que posibilitó el DHD en el marco de ese nuevo contexto interactivo-comunicacional (gracias al accionar transformador del funcionamiento dinámico que comporta el DHD). La Interactividad-DHD desarrollada en ese contexto posibilitó, de ese modo, el despliegue subjetivo e intersubjetivo de los actores participantes por medio de los recursos comunicacionales que habilitaron las herramientas hipermediales y sobre la base de las cualidades técnicas que comportaron los dispositivos puestos en obra, operando, ambos aspectos, como factores intervinientes en la producción y circulación discursiva y en la configuración de los vínculos en el DHD.

En síntesis: la sumatoria de las condiciones tanto técnicas como sociales que operaron como factores de producción discursiva en el DHD, el gran dinamismo que habilitó la Interactividad-DHD allí desplegada y las múltiples variantes que se fueron produciendo en relación con las configuraciones vinculares establecidas en los distintos espacios habilitados en el entorno virtual, dieron lugar a una gran variabilidad en el desenvolvimiento de los fenómenos en cuestión, mostrando una gran flexibilidad del DHD para adecuarse a las características específicas de cada una de las unidades curriculares y permitiendo el despliegue de la singularidad de los actores a los efectos de establecer el vínculo requerido para ese tipo de formación específica, acreditando, de ese modo, la hipótesis formulada inicialmente.

Conclusiones

En primer lugar, cabe destacar que se avanzó en el desarrollo de Dispositivos Hipermediales Dinámicos sensibles al contexto-problema que ofrecieron soluciones adecuadas a las especificidades que comporta el dominio en cuestión. Asimismo, el funcionamiento dinámico habilitado por el modo interactivo (Interactividad-DHD) permitió modelar el DHD de acuerdo a las necesidades y características específicas de cada una de las unidades de curriculares que se incluyeron en el modelo de desarrollo experimental. Por otra parte, el pasaje de los Primeros Prototipos Experimentales (PPE) a los Segundos Prototipos Experimentales (SPE) manifestó diversas adecuaciones (en algunos casos mayores que en otros, y congruentemente con las características de las Configuraciones Didácticas de cada uno de los casos) que dieron cuenta de la efectividad de la metodología adoptada para enfrentar la tarea.

El conjunto de acciones emprendidas para efectuar la transposición de las prácticas desde la modalidad presencial al nuevo escenario configurado por el DHD se desarrolló bajo la perspectiva compleja e interdisciplinaria del Dispositivo Hipermedial Dinámico. El resultado más notorio de este curso de acción consistió en que, dicha perspectiva, posibilitó abordar con fundamentos teóricos y metodológicos los diversos problemas vinculados con la puesta en obra de la modalidad virtual, atendiendo, de manera específica, las operaciones puestas en obra para el desarrollo de los procesos educativos y focalizando, principalmente, los aspectos enunciativos y las relaciones vinculares que se configuran en esos espacios y propuestas educativas.

En esta dirección, los procesos de transposición fueron efectuados por medio de relaciones de equivalencia de procedimientos, partiendo de los modos en que eran desplegadas las prácticas en la modalidad presencial en vista de la obtención de resultados igualmente satisfactorios a los que habían sido obtenidos, en cohortes anteriores, mediante el dictado de las asignaturas en la modalidad presencial.

La singularidad del caso (tanto en sus aspectos teóricos como en los relacionados con su ejecución) y el enfoque metodológico adoptado habilitaron además la puesta en obra de estrategias del tipo taller, que son afines a los modos de trabajo reflexivo que requiere la formación en ese dominio específico y que no han sido atendidas de manera suficiente en el marco de las denominadas plataformas *e-learning*.

En esta dirección, las contribuciones aportadas por este estudio atienden (y buscan superar, en su conjunto) a diversas problemáticas que se inscriben en el ámbito específico de la formación superior universitaria en artes y, de manera más amplia, en el ámbito de la educación superior latinoamericana cuando se apela al empleo de TIC para el desarrollo de procesos educativos (principalmente, cuando se recurre a las denominadas plataformas *e-learning*), donde se manifiesta, en muchos casos, la adopción acrítica tanto de herramientas tecnológicas como de terminologías y/o prácticas pedagógicas descontextualizadas que dan lugar a resultados instrumentalistas y oclusivos que refuerzan diversos mecanismos de vaciamiento subjetivo.

Finalmente, cabe destacar que estos desarrollos, efectuados en el ámbito de la formación superior en la crítica y la difusión mediática de las artes, posibilitan transferir el modelo metodológico a otros casos inscriptos en el campo de la formación superior universitaria en artes (y también a otras áreas afines), dado que el modelo está basado en el principio de la atención y el reconocimiento de las singularidades didácticas, relacionales y contextuales, así como también de las especificidades disciplinares en ese dominio y de los marcos organizacionales de emplazamiento de las prácticas. En otros términos, el modelo metodológico brinda la posibilidad de desarrollar procesos educativos en el ámbito de la formación superior universitaria en artes aún cuando los espacios curriculares presenten características heterogéneas, dado que permite modelar el Dispositivo Hipermedial Dinámico y adecuar sus características a las variadas necesidades formativas, disciplinares, contextuales y didácticas inscriptas en ese dominio.

¹ “Pantallas críticas” (PICT 38120, ANPCYT). Proyecto iniciado en el año 2007, cuyos desarrollos y estudio se extendieron hasta el año 2011 (IR: Prof. Dr. Oscar Traversa).

² Sobre este particular, véase: San Martín et al. (2010) *El dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR*. Rosario: Secretaría de Tecnologías Educativas y Gestión, Universidad Nacional de Rosario.

³ LUHMANN, Niklas. *La Política como Sistema*. México: Universidad Iberoamericana, 2009.

⁴ Respecto de la noción de *ajuste intersubjetivo* véase: Culioli, A. (2010) *Escritos*. Buenos Aires: Santiago Arcos Ediciones.

⁵ Interactividad-DHD es un vínculo intersubjetivo responsable mediado por las TIC que conforma una red sociotécnica generadora del intercambio y edición bidireccional y multidireccional de mensajes y objetos en un marco de trabajo colaborativo, abierto, democrático y plural. (Guarnieri, 2011: 73)

⁶ Conceptualizamos y remitimos a la noción de *hipermedial*, en lugar de *multimedial*, porque consideramos que nos referimos no a una sumatoria de medios (o lenguajes) sino a una *composición* integrada por textos diversos en distintos lenguajes y soportes tecnológicos, que toma en cuenta sus posibles convergencias y divergencias como factores morfológicos expresivos, informativos y comunicacionales (San Martín, 2003), y cuyo funcionamiento dinámico se establece por medio de la Interactividad-DHD que es posibilitada por las cualidades que comporta el dispositivo.

⁷ “Como dinámica de intercambio colaborativo, la modalidad de taller físico-virtual permite un ámbito de aplicación donde el conocimiento se construye participativamente tensionando con otros y con uno mismo en la propia interrogación. Planteamos esta metodología de trabajo como imprescindible para la construcción de un contexto social y productivo físico-virtual, inclusivo y democrático” (Rodríguez, 2011: 31).

⁸ SAN MARTÍN, Patricia. *Hipertexto. Seis propuestas para este milenio*, Buenos Aires: La Crujía, 2003.

⁹ SAN MARTÍN, Patricia et al. *El Dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR*. Rosario: Secretaría de Tecnologías Educativas y Gestión, Universidad Nacional de Rosario (UNR), 2010, p. 30.

¹⁰ SAN MARTÍN, 2003, op. cit.

¹¹ En el mejor de los casos la conducción y gestión de los procesos educativos queda en manos de los docentes a cargo de los cursos, pues ha sido recurrente –en muchas propuestas educativas mediatizadas por TIC- un fenómeno de fragmentación de la actividad caracterizado por la inclusión de nuevos actantes en los procesos educativos donde, por ejemplo, la elaboración de materiales didácticos queda en manos de agentes externos –ajenos- a los procesos formativos o los procesos de mediación quedan en manos de tutores/orientadores y coordinadores generales, quebrando, de ese modo, tanto la relación directa docente-alumno como la estructura de cátedra universitaria y, derivado de ello, quebrando también la articulación investigación-docencia. Si bien es cierto que en los últimos años se advierte un cambio paulatino en relación con esta problemática, también es cierto que los rasgos de ese modelo aún perviven, de manera insistente, en diversas propuestas educativas.

¹² Decimos que tal dinámica depende sólo en gran medida de los docentes a cargo de los cursos dado que una vez puesta en marcha la comunicación sus potenciales efectos y su desenvolvimiento específico se vuelven, en cierto grado, impredecibles. Esta impredecibilidad corresponde a la complejidad que comporta el despliegue de la semiosis y la complejidad correspondiente a los procesos inscriptos en la instancia de *reconocimiento* (Verón, 1987; Verón, 2007); aspecto capital en el estudio de los procesos de producción de sentido y, en este dominio en particular, referido a los procesos de aprendizaje (que son también procesos de producción de sentido).

¹³ PERAYA, Daniel. *Médiation et médiatisation: le campus virtual*. *Revue Hermès*, N° 25, Paris: CNRS Éditions, 1999.

¹⁴ Peraya (1999) establece una distinción entre dos tipos de interactividad: una interactividad *funcional* (correspondiente a la relación hombre-máquina) y una interactividad *intencional* (correspondiente a la relación entre los actores), y agrega que, en términos de diseño pedagógico, “la planificación debería tomar en cuenta estos dos aspectos en la elaboración de un

verdadero dispositivo de enunciación mediatizada” (Peraya, 1999: 156). “En la práctica, mediatización e interactividad funcional son a menudo privilegiadas y consideradas autónomas. Pero se olvida que la mediatización no está sólo para el beneficio del mensaje o los contenidos pedagógicos: ella participa de la mediación con la misma frecuencia. En lo que respecta a la interactividad funcional, maquínica, no le sería posible remplazar a la intencional, que funda, al menos parcialmente, el proceso de mediación” (Peraya, 1999: 164).

¹⁵ Se entiende por *Configuraciones didácticas* –siguiendo a Litwin, 1997- a la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento: “Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar” (Litwin, 1997: 97).

¹⁶ TRAVERSA, Oscar. Dispositivo-enunciación: en torno a sus modos de articularse. *Figuraciones*, Nº 6, Buenos Aires: IUNA, 2009.

¹⁷ La carrera de Posgrado *Especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes* integra, actualmente, un tramo curricular de la carrera de *Maestría en Crítica y Difusión de las Artes* que se dicta desde el año 2011 en el ATCA del IUNA, pudiéndose optar por acceder solamente al título de especialización (completando el recorrido curricular de ese tramo formativo y defendiendo el Proyecto Final Integrador) o continuar con el Plan de Estudios de la carrera de Maestría.

¹⁸ MAINGUENEAU, Dominique. *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

¹⁹ MAINGUENEAU, op. cit.

²⁰ Sobre las “Relaciones de Interpenetración Sistémica” véase: Luhmann, N. (1998) *Sistemas Sociales: lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos. Véase también: Buján, F. (2011) “Interpenetración sistémica y procesos educativos”, *Semeiosis - Semiótica e Transdisciplinaridade em Revista*, Nº 2. Editores Científicos: Irene Machado e Vinicius Romanini, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

²¹ TRAVERSA, op. cit.

Bibliografía:

CULIOLI, Antoine. Pour une linguistique de l'enonciation. Operations et représentations (Tome 1). Paris: Ophrys, 1999.

CULIOLI, Antoine. Escritos. Buenos Aires: Santiago Arcos Ediciones, 2010.

GUARNIERI, Griselda. El modo interactivo del Dispositivo Hipermedial Dinámico (Tesis doctoral). Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR), 2011.

LUHMANN, Niklas. La Política como Sistema. México: Universidad Iberoamericana, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

PERAYA, Daniel. Médiation et médiatisation: le campus virtual. Revue Hermès, N° 25, Paris: CNRS Éditions, 1999.

RODRÍGUEZ, Guillermo. La teoría de los sistemas complejos aplicada al modelado del Dispositivo Hipermedial Dinámico (Tesis Doctoral). Rosario: Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Universidad Nacional de Rosario (UNR), 2011.

SAN MARTÍN, Patricia. Hipertexto. Seis propuestas para este milenio, Buenos Aires: La Crujía, 2003.

SAN MARTÍN, Patricia et al. El Dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR. Rosario: Secretaría de Tecnologías Educativas y Gestión, Universidad Nacional de Rosario (UNR), 2010.

TRAVERSA, Oscar. Dispositivo-enunciación: en torno a sus modos de articularse. Figuraciones, N° 6, Buenos Aires: IUNA, 2009.

VERÓN, Eliseo. La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona: Gedisa, 1987.

Du sujet aux acteurs. La sémiotique ouverte aux interfaces, in: BOUTAR, Doutaud, J-J. et VERÓN, E., Sémiotique Ouverte. Itinéraires sémiotiques en communication. Paris: Lavoisier - Hermès Science, 2007.



Imagen 1: Página de inicio de la Comisión de Trabajo para la Reorganización del Posgrado (como parte de las transferencias efectuadas al interior del ATCA-IUNA)

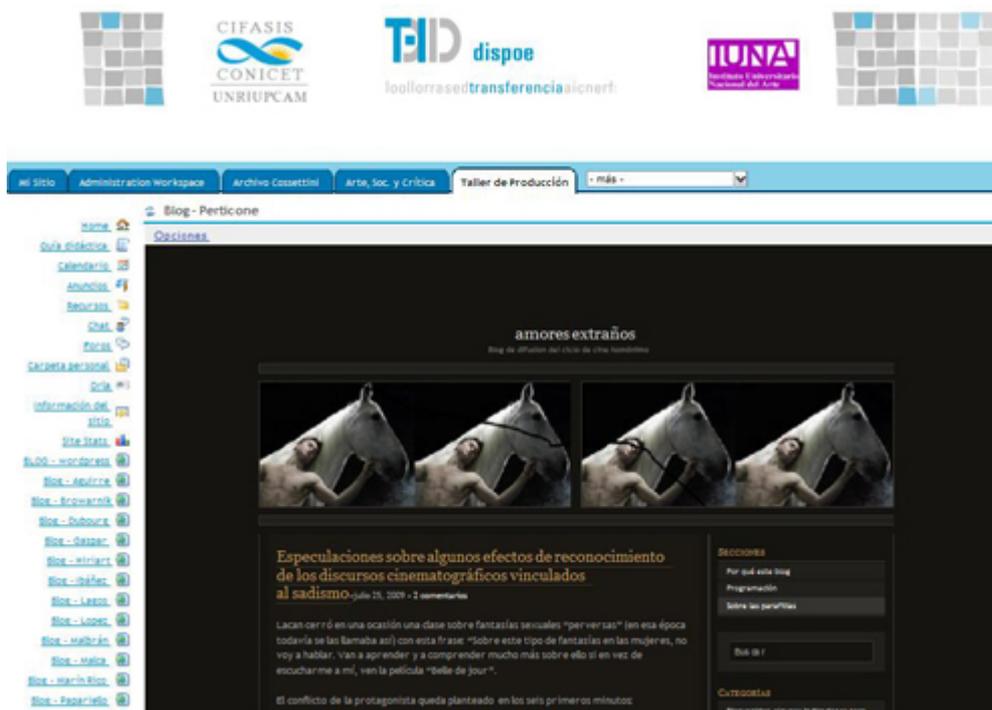


Imagen 2: Fragmento de la producción de una de las estudiantes del Taller de Producción (Estudio sobre el tratamiento de las parafilias en las producciones cinematográficas)