

En *La aventura de innovar con TIC: aportes conceptuales, experiencias y propuestas*. La Plata (Argentina): Ediciones de FPyCS-UNLP.

Avatares en la Enseñanza: entre las tecnologías y las subjetividades.

KAP, Miriam.

Cita:

KAP, Miriam (2015). *Avatares en la Enseñanza: entre las tecnologías y las subjetividades*. En *La aventura de innovar con TIC: aportes conceptuales, experiencias y propuestas*. La Plata (Argentina): Ediciones de FPyCS-UNLP.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/miriamkap/125>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pbcx/VYR>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**La aventura de innovar con TIC:
Aportes conceptuales, experiencias
y propuestas**

Editoras

María Victoria Martín y Pamela Vestfrid

La aventura de innovar con TIC : aportes conceptuales, experiencias y propuestas /
María Victoria Martín ... [et.al.] ; edición literaria a cargo de María Victoria Martín y
Pamela Vestfrid ; con prólogo de Sebastián Novominsky. - 1a ed. - La Plata :
Universidad Nacional de La Plata, 2015.
E-Book.

ISBN 978-950-34-1207-7

1. Educación. 2. Comunicación . I. Martín, María Victoria II. Martín, María Victoria , ed.
lit. III. Vestfrid , Pamela, ed. lit. IV. Novominsky, Sebastián , prolog.

CDD 302.23

Diseño de tapa e interior: Jorgelina Arrien

**Ediciones EPC**
de Periodismo y Comunicación

Derechos Reservados
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

Primera edición, mayo 2015
ISBN 978-950-34-1207-7
Hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Se permite el uso con fines académicos y pedagógicos citando la fuente
y a los autores.

Su infracción está penada por las Leyes 11.723 y 25.446.

Índice

PRÓLOGO	7
PARTE I - APORTES CONCEPTUALES PARA INNOVAR CON TIC	14
Aprender a enseñar con TIC: notas sobre una experiencia en el Profesorado de Comunicación Social <i>María Victoria Martin y Pamela Vestfrid</i>	17
Movimiento educativo abierto y trabajo colaborativo: desafíos y oportunidades <i>María Victoria Martin</i>	41
Avatares en la Enseñanza: entre las tecnologías y las subjetividades <i>Miriam Kap</i>	67
Taxonomía para crear propuestas pedagógicas en la era digital <i>María Esperanza Ramírez</i>	101
La web ¿un sitio seguro? <i>María Virginia Camacho</i>	126

PARTE II - EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS CON TIC	152
Experiencias de nivel Secundario. Orientación en Comunicación	
<i>Eugenia Camejo</i>	153
Experiencias de nivel Secundario. Orientación en Ciencias Sociales	
<i>Eugenia Camejo</i>	169
Biografías mediáticas y trabajo colaborativo: una experiencia educativa en el nivel S-uperior	
<i>Pamela Vestfrid</i>	189
Comunidad educativa, integración y capacitación	
<i>María Esperanza Ramírez</i>	210
Asistentes online y su implicancia en procsos de aprendizaje	
<i>Eugenia Camejo</i>	232
SOBRE LOS AUTORES	253

Avatares en la Enseñanza: entre las tecnologías y las subjetividades

Miriam Kap

“El mundo de Vug era el de las fisuras,
las grietas donde la lava sube disolviendo la roca
y mezclando los minerales en concreciones imprevisibles”

Ítalo Calvino (1990: 146)
Memorias del Mundo y otras cosmocómicas

APROXIMACIONES PRELIMINARES

Las Nuevas Tecnologías¹, en la vida cotidiana y en las aulas, provocan sentimientos ambivalentes en los docentes, pasiones donde se ponen en juego cuestiones que hacen a la subjetividad, a la identidad, a los te-

1 Entendidas, a la vez, como formaciones discursivas y como un espacio de convergencia y conectividad.

mores frente a lo desconocido, a las habilidades necesarias para desarrollar la tarea de enseñar, a la ruptura o continuidad con los modos habituales de actuar, de vincularse o de comunicarse con los estudiantes.

Este acontecimiento complejo y entramado invita a enlazar campos de conocimiento que vinculan la enseñanza, las tecnologías y las subjetividades e implica, necesariamente, aceptar su diferencia, sus puntos de fuga y asumir el riesgo de proponer nuevas demarcaciones, nuevos espacios de contacto, que las mixturen en una nueva síntesis más abarcativa, más comprehensiva, singular.

Emociones, además de saberes, se ponen en circulación al momento de enseñar. Las sensaciones de tranquilidad o sobresalto acompañan a los profesores y a los estudiantes en las dinámicas de las clases e instauran los contextos que favorecen u obstaculizan las prácticas de la enseñanza y, por supuesto, los aprendizajes. Es necesario, pues, considerar detenidamente los aspectos afectivos que implican poner en circulación nuevos conocimientos o nuevas formas de abordar la clase para poder comprender las razones por las cuales aún hoy –incluso ante la explosión, la presencia, la ubicuidad de las tecnologías en todos los ámbitos de la vida– no son incorporadas o se retrasa su integración en las aulas.

Esta perspectiva de análisis desnuda las tensiones de los proyectos pedagógicos particulares o institucio-

nales al considerar centrales los aspectos subjetivos que median la inclusión de las nuevas tecnologías en los diseños didácticos y permite indagar qué sienten los docentes y cómo se agitan su identidad y sus afectos, ante los cambios tan pregnantes en el entorno.

Dicho de otro modo, buscar una explicación acerca del uso o la inclusión de las nuevas tecnologías en la aulas obliga a comprender las subjetividades residuales o emergentes² en los docentes y renovar nuestras embrionarias nociones sobre el lenguaje para poder preguntarse, descubrir y estar atentos a aquello que asoma, que aparece, que irrumpe en el discurso, en la elección no calculada de las palabras utilizadas.

Los docentes se relacionan con sus pares, con los estudiantes, hablan, hacen silencios, toman decisiones, se expresan a través de múltiples lenguas y allí, en la enunciación, no sólo en lo que dicen, sino a través de las prácticas discursivas y las prácticas sociales, asoma

2 Recorro, con fines analíticos e interpretativos, a la distinción que realiza Raymond Williams –en su libro *Marxismo y Literatura*– entre “residual” y “emergente”, conceptos que interactúan de modo dinámico y que podrían sintetizarse afirmando que lo residual es aquel resto que pervive del pasado, involucrándose, mezclándose con el presente y lo emergente es aquello que surge como nuevo, renovado, único, una creación producto de múltiples acciones recíprocas (sociales, culturales, simbólicas, etc.).

una emergencia, un potencial, huellas que dan cuenta de su constitución subjetiva que permiten comprender o intentar comprender las decisiones didácticas dentro o fuera de las aulas.

Reconocemos, en su extensión, el fenómeno discursivo, donde se asientan las afirmaciones sobre la tecnología, enmarcadas en un contexto histórico y social que le brinda a estos “nuevos” artefactos un lugar preponderante, necesario, presente. Es –en este sentido– imposible escapar a los influjos de las nuevas tecnologías, los docentes lo saben, lo intuyen, lo vislumbran. Sin embargo, todavía se discute si los docentes incorporan o no las nuevas tecnologías a sus prácticas de enseñanza reduciendo esa decisión a una cuestión racional o técnica, en un intento de obviar, de invisibilizar el dinamismo intrínseco entre sus afectos, sus sentimientos y su manifestación en el discurso, perfectamente presente, pragmática y con incidencia en lo real, por lo tanto, en las clases, en sus creencias y en sus modos de ver el mundo.

Un aspecto central que emerge de este análisis considera que la constitución del rol docente y su afirmación como educador nunca está desligada del contexto histórico donde desarrolla su práctica, de la imagen que tiene de sí mismo, de la particular investidura de la sociedad, de las afirmaciones mutuas con sus estudiantes y pares y del modo que tiene este profesor de

relatar, narrar o enunciar su experiencia, su comprensión del mundo, su práctica. Esta aproximación abre la posibilidad de prestar especial atención a los saberes de los docentes, vinculados no sólo a su disciplina sino a sus vivencias, experiencias, miedos o anhelos.

Es necesario destacar que el docente parece experimentar profundas tensiones entre su formación y las configuraciones del aula, entre lo que es y está siendo con cada elección, entre lo que se espera que haga y lo que puede o quiere hacer y, en cada nuevo contexto, con cada nuevo grupo de estudiantes, se enfrenta con el constante desafío que parece oponer las prácticas rutinarias con la innovación, con el riesgo y, por lo tanto, con la posibilidad de que un cambio ocurra.

LOS AFECTOS, ENTRE LA TECNOLOGÍA Y LA ENSEÑANZA

Pensar la enseñanza en su articulación con las nuevas tecnologías implica recuperar la dimensión subjetiva de los docentes quienes, a través de sus disposiciones, sus intervenciones pedagógicas o didácticas, su palabra y sus prácticas, crean y recrean las condiciones de posibilidad en el aula. La creencia, con o sin un sustento teórico³, en estas condiciones de posibilidad o –por el contrario– de imposibilidad, marca el

rumbo de aquello que se puede hacer o imaginar para favorecer las comprensiones los estudiantes y tender puentes cognitivos con un conocimiento juzgado como significativo y relevante. Por obvio que pueda parecer, considerar la subjetividad docente abre el espacio a complejos y entrelazados aspectos que hacen a la identidad del rol y a los afectos, anclados en procesos muchas veces inconscientes pero que, sin embargo, se ponen en circulación al momento de pensar la clase y estar en la clase. Se desprende, por tanto, que será muy difícil desarrollar o construir una teoría sobre la enseñanza y las nuevas tecnologías que omita la dimensión de las emociones, los temores, pasiones o resistencia, así como de la palabra puesta en circulación y, más allá, del mundo de significaciones construidos a través del lenguaje.

Comencemos diciendo que sólo tiene sentido hablar de una subjetividad en medio y contra el fondo de las reglas de una comunidad histórica de hablantes de una lengua, una subjetividad que desnuda en su discurs-

3 Por analogía podemos citar a Jerome Bruner (1997:64) quien, en su libro *La Educación como Puerta de la Cultura*, afirma que “nuestras interacciones con otros están profundamente afectadas por nuestras *teorías intuitivas* cotidianas sobre cómo funcionan otras mentes”(Las itálicas son mías)

so –a la vez y de manera inextricable– lo individual y lo social. Se trata de un proceso dialéctico en el que intervienen las intrincadas variaciones del uso del lenguaje en el complejo contexto de las fuerzas afecta configurativas que tienen la cultura y la historia. El lenguaje es una articulación –tanto formal como material– de una experiencia viva, intensa y cambiante, una fusión en movimiento, entramado con el discurso. La subjetividad, por su parte, tiene las características de un objeto dinámico, en construcción permanente, en relación con una red de reconocimientos y fundaciones mutuas y no pertenece al ámbito epistémico de aquellas disciplinas que definen su objeto de manera apriorística, de un sistema formal con axiomas y teoremas o postulado a partir de un conjunto de definiciones consistentes y autorreferidas, con reglas de buena formación de fórmulas y de inferencia que funcionan como un lenguaje artificial. Tampoco se trata de un objeto trascendental como el concebido por el idealismo alemán, pues no es posible suponer categorías que sean condición de posibilidad de una deducción trascendental o un existencial ideal previo o someter la subjetividad a una *epoché* o reducción que suspenda las tesis de valor del mundo de la vida.

El lenguaje, afirman McLaren y Giroux (1998:25), “ayuda a constituir la subjetividad (...) Aquí utilizamos

el término ‘subjetividad’ para diferenciarlo de identidad, dado que la subjetividad nos permite reconocer y abordar las maneras como los individuos encuentran sentido a sus experiencias, e incluso a su entendimiento consciente e inconsciente, y las formas culturales disponibles mediante las cuales dicho entendimiento se limita o se habilita”.

El relato de las experiencias docentes se encuentra teñido por las emociones que esas experiencias desplegaron y por las decisiones tomadas dentro o fuera del aula. Son las emociones, siempre relegadas a un segundo plano de análisis, las que se ponen en circulación en el momento de enseñar, diseñar acciones de innovación didáctica o cambiar las prácticas en el aula. Son las emociones, como sentimientos fuertes que se nos imponen, las que hacen que podamos hallarnos inclinados a realizar determinadas acciones y orientan nuestras preferencias. Para sostener esta idea podemos afirmar que existen, en la dimensión de la reflexión didáctica, diferentes espacios reales y simbólicos donde los profesores y maestros plasman el atravesamiento de sentimientos que, a los fines analíticos, podríamos esquematizar del siguiente modo: por un lado, la actividad de los docentes supone sentimientos y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que están ancladas en valores y juicios sobre la ética, la moral, el

bien y el mal que se tejen –de modo complejo– en múltiples interacciones entre personas (directivos, pares, estudiantes, padres de los estudiantes, etc.) y que, por otro lado, implica disponer de energía para desarrollar la tarea, supone un tiempo presente que mixtura –a la vez– su vida personal y profesional y, por lo tanto, irremediablemente, tiene un aspecto emocional.

Es dentro de la institución educativa donde todo el entusiasmo, las múltiples estridencias o desasosiegos se exacerbaban y se ponen en juego tejiendo una red de representaciones e identidades personales e institucionales que van legitimándose a sí mismas. Por este motivo, y con el fin de correr el velo que oculta las acciones de hecho, es necesario dilucidar de qué manera se articulan los modos de autoperibirse de los docentes, sus resistencias, temores o esperanzas en los proyectos de inclusión de las nuevas tecnologías. Es preciso conocer, del mismo modo sí, a pesar de las múltiples defensas, surge de las interacciones una idea, una nueva imagen de sí mismo, una acción renovada, única en el tiempo y en el espacio, imposible de extrapolar a otras realidades que venza y supere la discusión de sentido común, para dar lugar en el aula a otro modo de creación inédita, única. Gilles Deleuze (2001:29) ilustra bellamente esta idea en su texto sobre Spinoza al afirmar que “cuando un cuerpo ‘se encuentra con’ otro cuerpo

distinto, o una idea con otra idea distinta, sucede o bien que las dos relaciones se componen formando un todo más poderoso, o bien que una de ellas descompone la otra y destruye la cohesión entre sus partes.”

Los sentimientos, las identificaciones, las cuestiones identitarias que se ponen en juego en el espacio intrainstitucional es una alquimia generalizadora donde –a pesar de las impresiones de algunos docentes de amenaza, inseguridad o temor– surge un nuevo cuerpo, una nueva manera de interacción con los estudiantes y con las nuevas tecnologías.

LA AFIRMACIÓN COMO EDUCADOR

En el marco de estos debates presentes se despliega un entramado de *juegos de verdad*⁴, acontecimientos discursivos que permiten la constitución y

4 Edgardo Castro entiende que, para Foucault, los juegos de verdad son “las reglas según las cuales lo que un sujeto puede decir se inscribe en el campo de lo verdadero y de lo falso (Foucault: Dichos y Escritos IV, 631-632). Desde esta perspectiva, Foucault concibe retrospectivamente su trabajo como una historia de los modos de subjetivación/objetivación del ser humano en nuestra cultura.” En: Castro, E. (2011) *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI. Pág. 377

emergencia de los sujetos y que –a la vez– rozan con las composiciones y movimientos de identidades y diferencias que se tejen en la situación educativa, producidas, entre otras razones, por efecto del lenguaje. Un lenguaje inmerso en un conjunto de prácticas sociales o acontecimientos discursivos que “se dispersa en las instituciones, en las leyes, en las victorias o en las derrotas políticas” (Foucault, 2012: 187).

Los estilos docentes se despliegan en un conjunto de disposiciones discursivas y estrategias didácticas en que los profesores, los maestros, los educadores desarrollan su práctica. Estos estilos se construyen en la intersección de dimensiones tales como el modo de enseñar, las expectativas sobre los estudiantes, las representaciones sobre el rol docente y sobre sí mismos y se encuentran atravesados por los vínculos que establecen con los contenidos y los medios de enseñanza, con sus colegas y con la institución. Por tanto, podemos concebirlos, también, fundados en un mecanismo análogo al del *agenciamiento colectivo*⁵ donde no es el

5 El *agenciamiento* colectivo da cuenta del carácter de construcción social del discurso, de los procesos de subjetivación y de la pragmática que esto conlleva. Puede profundizarse este concepto en Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*.

resultado de una acción individual sino de una acción conjunta que le da sentido, en un contexto determinado o en un aula.

Para penetrar en los modos de subjetivación de los docentes y la manera en que se posicionan frente a las nuevas tecnologías es relevante privilegiar la perspectiva narrativa, en tanto es posibilitadora y permite explicitar la construcción social de conocimientos, en el convencimiento de que los humanos piensan, perciben y dan sentido a la experiencia de acuerdo con estructuras narrativas. A la manera de Bruner entendemos que “las realidades sociales [...]son los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas” (Bruner 1988: 128). Como modo de conocimiento el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos que no pueden reducirse en definiciones o proposiciones abstractas como variables discretas. Son precisamente “las vicisitudes de las intenciones humanas” (Bruner 1988:27) el objeto mismo de la narrativa. De este modo, sólo podremos aproximarnos al discurso docente y a su subjetividad emergente a partir de su propio lenguaje. Poner la mirada para intuir qué pasa en lo que dice, permite conjeturar e ir más allá de la coherencia semántica o discursiva.

La escuela es una creación tecnológica⁶ –intencional y situada–, un acontecimiento, una formación dis-

cursiva específica, un artefacto cultural, una creación humana, contextualizable que tuvo desde sus orígenes, y sigue teniendo, un fuerte impacto en las subjetividades de sus miembros, pero también en las familias y en los entornos sociales de quienes participaban en ella. La confirmación de la aparente pugna entre las tecnologías epocales –por un lado la escuela y su infinidad de objetos, rituales, actos, ceremonias que requieren la domesticación del cuerpo y la presencia física y, por otro el acercamiento a dispositivos electrónicos de uso cotidiano, el acceso masificado a internet, el uso de aparatos celulares que sirven a la vez como espacio de comunicación y de información, la posibilidad de estar presente en la virtualidad– ha motivado la puesta en marcha de múltiples intentos de conciliar, de alguna manera, ambos mundos: la escuela y las nuevas tecnologías. Estas disposiciones entusiastas, experiencias dispersas en distintas partes del mundo, intentan responder y resolver, con resultados inciertos, la perentoriedad de un conflicto que tiene su base en lo que

6 “Mientras el término ‘técnica’ hace referencia a un determinado mecanismo de poder, el término ‘tecnología’, al conjunto de mecanismos y, en particular, a las correlaciones que se instauran entre ellos”. Castro, E. (2011) Óp. Cit. Pág. 382

Paula Siblia (2012:14) designa como “una transición entre ciertos modos de ser y estar en el mundo –que sin dudas eran más compatibles con el colegio tradicional y con las diversas tecnologías adscriptas al linaje escolar– y estas nuevas subjetividades que florecen actualmente y que manifiestan su flagrante disconformidad con dichas herramientas, mientras se ensamblan alegremente con otros artefactos”

Nuestras prácticas, conformadas entre otros componentes por los discursos, identificaciones, entramados que conectan lo dicho con lo no dicho, saberes instituidos, percepciones y creencias, constituyen la subjetividad en construcción en el aula, una subjetividad que en su dispersión histórica y en el momento presente atravesará las paredes de las instituciones de formación. Para comprender y aceptar este dinamismo sólo hace falta observar y reconocer en las prácticas discursivas la presencia, la inmanencia, la pregnancia que tienen los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en las aulas, en los relatos, en los modos de interactuar y de dialogar y por supuesto, en los modos de construir nuevo conocimiento.

La subjetividad, nos dice Félix Guattari (1996:1) es “plural y polifónica”, muchas y distintas voces se hacen presentes. Las cuestiones que hacen a la subjetividad siempre han ocupado un lugar preponderante en la

historia de las ideas. Las preocupaciones provenientes de la filosofía, la psicología, la sociología, la socio-lingüística, la comunicación y la educación parecen estar atravesadas contemporáneamente por los medios masivos y las nuevas tecnologías⁷.

En este marco las tensiones parecen florecer, acrecentarse, ponerse de relieve. Profesores formados para una escuela sin fecha, sin historia, en el que las instituciones de formación y la sociedad parecían estar de acuerdo. Profesores que aún tienen una imagen mítica de sí mismos y del mundo educativo como un “templo”, como el lugar del saber. Futuros profesores, maestros, confrontados con un mundo en crisis, ambiguo, con pluralidad de información, heterogeneidad, diversidad, con las nuevas tecnologías presentes en los discursos, dentro y fuera del aula.

7 Cabe aclarar que, tal como señalan diversos autores (Wolton, 2000; Herrera Aguilar, 2010), el estudio de la comunicación no se reduce a los medios de información y comunicación, ni a cuestiones técnicas, sino a los lazos que unen hombres y sociedades a través de sus dimensiones cultural, social y política. Por lo tanto, se entiende que el estudio de la comunicación aborda distintas problemáticas en los cuales los medios pueden “o no” ser centrales. También afronta el desafío de revisar la concepción del sujeto en su relación con el Otro en el marco de un contexto social y cultural. Por lo tanto la identidad, la cultura, la sociedad, lo público y privado, son también temas de preocupación de estos estudios.

Las subjetividades entran en conflicto y es necesario repensar las prácticas para que estas tensiones, incertidumbres y congojas, siempre enmarcadas en un contexto histórico, se conviertan en prácticas de libertad, de encuentro. En este sentido abrirse, desplegarse a la incorporación de nuevos modos comunicativos, a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación –que calan en el núcleo de la subjetividad humana– es una posibilidad de encuentro que permite considerar no sólo los aspectos intelectuales, académicos o disciplinares sino los afectos y las nuevas sensibilidades que se encuentran dentro de las aulas del profesorado poniendo, finalmente, en relación y diálogo dos dimensiones enlazadas y fundacionales: la comunicación –a través de las percepciones, sensibilidades y discursos– y la educación como instancia formal de formación de formadores.

LAS SUBJETIVIDADES EN JUEGO

Por un lado, los profesores que no utilizan las nuevas tecnologías en sus prácticas de enseñanza o que lo hacen como un soporte instrumental dicen, en relación a estos nuevos entornos tecnológicos, que sienten inquietud, desconfianza, desapego, indiferencia, resistencia,

inseguridad, pérdida de control de la situación didáctica, pero nunca tranquilidad, impresión de bienestar, emociones de confianza, que vinculen sus viejos saberes con los nuevos desafíos. Por otro lado, aquellos docentes que incorporan los recursos tecnológicos disponibles en las instituciones o en la sociedad, para mejorar y enriquecer su tarea docente, manifiestan sentimientos de alegría, curiosidad, gusto, ganas de cambiar y probar, satisfacción, entusiasmo pero tampoco describen una sensación de tranquilidad, serenidad o placidez.

Aparecen, de modo transversal a los temores o sensaciones algunos temas recurrentes que permiten dar sentido a las tensiones que expresan: la cuestión generacional y los rápidos cambios, el dominio o no de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana, la propia historia formativa, los maestros que evocan, el significado que le atribuyen al rol del profesor y las diferentes modalidades de enseñanza. El análisis del entramado entre sentimientos y las cuestiones recurrentes implica un complejo desafío que involucra dimensiones afectivas, culturales y, por supuesto, pedagógicas. Las condiciones en que se producen o circulan los saberes, el estallido en los modos comunicativos, los novedosos momentos de la presencia o de la ausencia, rompen los moldes escolares y, con ellos, la impresión de seguridad o suficiencia que tienen o tenían los docentes.

Los profesores están desconcertados. Las instituciones están desconcertadas. Buscan respuestas en la formación, en la capacitación, en la adquisición de nuevas competencias tecnológicas. Sin embargo, las buenas prácticas de enseñanza no se agotan en el conocimiento de una disciplina o una habilidad específica, también se requiere dar cuenta de las emociones que se despliegan al momento de pensar la clase, para poder sortear la barrera de los temores, las nostalgias o las tristezas, que configuran el refugio de las resistencias.

Los profesores, atravesados por sus afectos y sus emociones, vuelcan en el aula parte de su energía en constituirse como docentes, recuperando en cada intervención a ese maestro ideal, imaginado, que desean ser. Este ejercicio –a menudo totalmente inconsciente u oculto– va delineando un espacio de seguridad, un territorio donde se reconocen y reconocen a otros como pares. Este proceso, dialéctico y constante, configura un juego entre identidad e identificación, donde el docente –en medio de múltiples, complejos y continuos intercambios– se define a sí mismo en el marco de un grupo, una historia, una tradición, una cultura y un discurso. Cada cambio en este proceso simboliza un duelo por la necesidad de volver a reconocerse frente al espejo de las expectativas propias y las de los demás.

El cambio implica una transformación en los estilos de enseñanza y, por supuesto, una transformación en los modos de vinculación con los estudiantes, los grupos y con el conocimiento en general. Aceptar que el estudiante aporta saberes, revisar los modos de acceso al conocimiento y a la información, comprender las profundas mutaciones en los modos de producción, circulación y acceso al conocimiento, implica ensanchar, extender más allá de lo previsto el horizonte de la definición del docente. Para que esto pueda ocurrir, es necesario poner en circulación la palabra y crear condiciones institucionales de escucha, de acompañamiento, de formación que le permitan al profesor volver a recrearse e imaginarse. La responsabilidad de construir nuevos sentidos y nuevas prácticas no es exclusiva del docente; este cambio, además de ser un acontecimiento con intensa repercusión en el aula es un hecho político, social y cultural; por lo tanto es necesario generar los mecanismos –al interior de cada comunidad educativa– para que estas transformaciones ocurran de modo dialogado, participativo y democrático. Abrir los caminos hacia el deseo, hacia la alegría, va en el sentido de un encuentro con lo imprevisto, con una potencia, con un sueño, con la posibilidad de cambiar las cosas y de cambiarnos sin que eso nos desfigure, nos atormente o nos deforme, sino que se integre en nuevos modos de ver el mundo, la realidad y las prácticas educativas.

Los sentimientos con los que se va construyendo el rol docente son muy relevantes en el diseño de buenas prácticas de enseñanza. Las emociones que se despiertan en el ánimo de los profesores frente a la incorporación de las nuevas tecnologías se transforman, así, en un factor clave que incide en las elecciones pedagógicas, tal vez mucho más que las cuestiones de acceso material o racionalidad técnica. Dar lugar a la palabra de los docentes, escuchar lo que tienen para decir, aceptar lo que sienten, es un pequeño paso hacia la comprensión de las decisiones que toman en el aula.

Existen diversos y variados factores que inciden en la integración de las tecnologías en el aula y que repercuten en los modos de sentir y pensar del docente y de la docencia tanto presente como futura. La distancia existente entre lo que dicen los docentes y lo que realmente plasman en sus clases es producto de la ineludible movilización de sentimientos, deseos, ideas, identificaciones pero, también, del sutil encuentro entre ese docente y la institución donde puede o debe desarrollar sus prácticas, donde encontrará –también– un camino allanado o lleno de obstáculos para poner en circulación sus saberes y estrategias.

El esfuerzo de precisar cómo será el proceso de constitución de una subjetividad no puede desligarse de las cualidades del lenguaje y, por lo tanto, del discurso –en su

carácter inextricablemente unido al sujeto que lo enuncia y los contextos discursivos donde circula– y postula un objeto intermedio o parcial que construye de manera conjunta el objeto de análisis, como los ritmos estéticos de Bajtin, como los “ritornelos existenciales” que Guattari (1996: 30) recupera de aquellos párrafos de *En busca del tiempo perdido*, donde Proust cuenta lo que le pasó con aquella fracesilla de la sonata de su vecino, el músico Vinteuil, que volvía una y otra vez a embargar su alma o como esos objetos intermedios entre expresión y contenido que rompen la correlatividad sujeto-objeto.

Cada docente pone en circulación su palabra y hace proliferar una serie de argumentaciones a favor de su posición, como escudos o insignias de valores, audacias o esfuerzos que ellos mismos encarnaron en su actividad como profesores en los profesorados. Comienza a apreciarse la superposición de discursos que logran mezclar los colores primarios para crear un nuevo color, con otro matiz, en sus múltiples combinaciones, en sus infinitas variaciones, en sus inclasificables gamas. Ya no se trata de un docente, sino del conjunto de representaciones docentes que entran en juego, de la multiplicidad de discursos que se despliegan, con argumentos que hablan sobre lo mismo.

Analizar el discurso de los docentes para develar las subjetividades emergentes permite reflexionar sobre

qué estilos de profesores transitan o se instalan hoy en las aulas y cuáles son las presencias discursivas o materiales de las nuevas tecnologías que impliquen la incorporación de algo realmente singular, nuevo y crítico (no meramente reproductivo) en las mixturadas realidades y prácticas existentes. A esta idea central podría agregarse una nueva perspectiva, complementaria, que me parece central en este trabajo: pensar también la escuela y las instancias formativas como los profesorados como tecnologías en tanto producciones discursivas vivas, dinámicas, a la vez expresión de los cambios culturales y sociales y productora de dichos cambios. Este análisis resalta de qué modo las diferencias discursivas de los docentes, las distinciones en las palabras, son más bien territorios con mapas abiertos, actos fusionados y colectivos de enunciación; no son propiedades intrínsecas de los sujetos sino espacios y tramas complejas de significaciones que anudan cuestiones sociales, históricas y hasta psicológicas y que, por ende, repercuten y son –a la vez– las prácticas y las interacciones dentro del aula.

La subjetividad no se constituye, entonces, por medio de una verdad que le da un estatuto conceptual o discursivo, sino por medio de ciertas prácticas que dan legitimidad procedimental y tradicional a una serie de maneras de obrar sobre los demás y sobre nosotros mismos. Estas prácticas se estandarizan, ritualizan y

codifican, se tornan procedimientos aceptados por el yo de todos, como caminos de acceso a una verdad aceptada, instituida, reconocida socialmente como un método objetivado.

TENSIONES EN LOS ESTILOS DOCENTES

Para poder distinguir, a través de la narrativa y el discurso de los profesores, las complejas tensiones – que devienen de la presencia de las nuevas tecnologías– en la subjetividad del docente y en sus prácticas de enseñanza, fue necesario definir categorías que pudiesen cruzarse de modo de distinguir predominancias, emergencias y relieves y, a la vez, lo borroso del encuentro con un estilo determinado o lineal.

De este modo, aparecen configurados tres ejes, con sus tensiones e intersecciones, a los que responden subjetividades docentes que dan cuenta de sus estilos y prácticas de enseñanza. Por un lado, podemos considerar un primer eje, en relación a *la emergencia de las nuevas tecnologías* donde aparecen estilos que van desde maestros que buscan cambiar sus modos de intervención didáctica, capitalizan su conocimiento y su acercamiento a las tecnologías y ponen en circulación el imaginario de los jóvenes para dar cuenta –a través

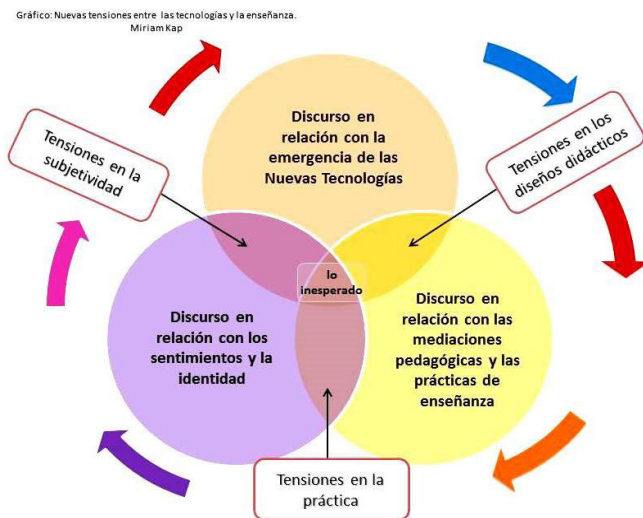
del uso activo y significativo de las nuevas tecnologías– de la posibilidad de promover genuinos aprendizajes utilizando nuevos lenguajes, hasta aquellos profesores que no incorporan las nuevas tecnologías en sus prácticas de enseñanza ni desean hacerlo, considerando que el uso de los artefactos tecnológicos con conectividad corresponde al ámbito de la vida privada y que sólo producen dispersión en las aulas.

En un segundo eje, que vincula los *sentimientos* y *la identidad* de los profesores podemos reconocer formaciones discursivas que despliegan un posicionamiento pendular ante la posibilidad del encuentro de las prácticas tradicionales con las nuevas tecnologías. Aquí, el arco de estilos oscila desde docentes que se identifican en el rol como transmisores de saberes de otros, de saberes institucionalizados y legitimados –principalmente a través de los libros– y que se sienten confiados y seguros en la transferencia de conocimientos disciplinares; hasta la otra punta del arco con docentes cuyo modelo de identificación es la innovación, las alternativas no tradicionales, manifiestan sentimientos apasionados y quieren cambiar el mundo, perciben que junto al saber de la ciencia está el compromiso con la sociedad y utilizarán todas las estrategias que estén a su alcance para brindar estas posibilidades a sus estudiantes.

Finalmente, un tercer eje en relación a las *prácticas de enseñanza y sus discursos*, recupera la palabra del docente entramada con las mediaciones pedagógicas y las prácticas de enseñanza, utilizando nuevas tecnologías. En este espacio encontramos aquellos que privilegian una comunicación lineal, unilateral, el saber concentrado y acumulado en el docente, quien es –a la vez– compendio de conocimientos centrales e ineludibles y experto en el correcto ordenamiento y secuenciación de los contenidos. No es necesario, para estos profesores, buscar más saberes fuera del aula porque están allí, presentes en la voz del maestro. Otros docentes, con un discurso que integra la participación y promueve la retroalimentación en los espacios comunicativos, parecen comprender la necesidad de estar a la vanguardia, tomar iniciativas, adelantarse y, por supuesto, correr riesgos. Esos profesores entienden que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación forman parte del amplio contexto de cambios en las modalidades comunicativas y en los modos de ver el mundo, en el cual las relaciones entre alumnos y docentes, entre sí y con respecto al conocimiento, se ven estremecidas por las experiencias que provocan los entornos polisémicos y extensos de las nuevas tecnologías.

Surgen, de este modo, numerosas y heterogéneas potenciales articulaciones, algunas de ellas quedan

plasmadas como una representación posible, viable y, en un sentido, esperable. Otras crecerán de un modo totalmente inesperado. Quedan así definidas, en principio y esperando que no resulten cristalizadas y adquieran nuevos movimientos, tres esferas con tres líneas de tensión entre ellas.



De la confrontación de la primera esfera de los discursos en relación con la emergencia de las nuevas tecnologías con la segunda de los discursos en relación con los sentimientos de identidad surge el campo de las **tensiones en la subjetividad** y cómo se reconocen los docentes en relación a las nuevas tecnologías.

De la confrontación de la primera esfera de los discursos en relación con la emergencia de las nuevas tecnologías con la tercera esfera de los discursos en relación con las mediaciones pedagógicas y las prácticas de enseñanza surge el campo de las **tensiones en los diseños didácticos** que implica pensar y repensar el plan de clase, qué estrategias utilizar y de qué modo establecer lazos comunicativos.

De la confrontación de esta última esfera, de los discursos en relación con las mediaciones pedagógicas y las prácticas de enseñanza, con la del discurso en relación con los sentimientos de identidad, surge el campo de las **tensiones en la práctica** que involucra un replanteo de lo que se hace realmente en el aula.

En cada intersección podemos, por tanto, jugar con la combinación múltiple de las distintas categorías cruzadas con las pertenecientes a otras esferas y se vislumbran en ellas espacios de confluencia y nuevos territorios de análisis que permitirán profundizar en el discurso del docente. Se entrevé en dichas intersecciones variaciones que articulan, no sin conflicto, nuevas relaciones entre la práctica y los discursos.

Es evidente que este mapa es inestable, que allí se movilizan representaciones inasibles y, muchas veces, aún incomprensibles. Sin embargo, lo sugestivo,

lo fascinante es seguir examinando, desentramando las aparentes oposiciones existentes, los sutiles encuentros, las estrategias de los sujetos en relación a sí mismos y al rol que ocupan, la incidencia de las instituciones donde plasman sus prácticas con el fin de pensar lo tecnológico, la tecnología, las subjetividades y la enseñanza enlazadas en dimensiones sociales que le otorgan sentido. David Buckingham (2008:224) rechaza la idea de que la tecnología sea neutra “o que sus consecuencias sean el mero resultado de cómo eligen usarla las personas.” Tal vez –pienso– la resistencia sea, también, parte de la potencia.

El trabajo desde las diferentes configuraciones subjetivas de los docentes permite vislumbrar que el sentido que los profesores otorgan a las tecnologías está implicado en significados ideacionales, en sus visiones del mundo, que provienen de su trayecto formativo, del rol que ocupan (o mejor, de la imagen internalizada del “deber ser” del rol que ocupan) y de las experiencias previas. En otras palabras, las significaciones que los docentes producen discursivamente sobre las nuevas tecnologías siempre están dadas en el marco de un determinado contexto social y cultural que interviene en los modos de otorgar sentidos y, de este modo, articulan en sus diseños y en sus prácticas en el aula.

A través de su discurso emergen las producciones y las creaciones con carácter reproductivo o innovador en las prácticas de enseñanza, sin olvidar que el modo de enunciación produce de hecho un impacto en las subjetividades en juego, un cambio de posición, un reposicionamiento que implica reflexión e, incluso, resistencia, pero que no puede obviar la puesta en discusión de los aspectos naturalizados de la enseñanza y del aprendizaje

La penetración curricular de las nuevas tecnologías aún es azarosa y está ligada mucho más al interés del docente o la necesidad de su utilización en el marco de determinados programas y no tanto a una reflexión crítica que implique hacerla más potente y poderosa. Esto puede deberse a que, siguiendo las ideas de Edouard Glissant, el uso de las tecnologías con fines didácticos, con intencionalidad pedagógica o con motivaciones meramente exploratorias dentro del aula, aún no logra crear –y mucho menos dominar– un lenguaje que permita fusionar emociones, sentimientos y saberes, dando lugar a una subjetividad siempre emergente que pueda ponerse en consonancia con ellas.

CAMBIAR LAS PRÁCTICAS, CAMBIAR LAS PERSPECTIVAS

Analizar los discursos, los matices, los tonos y los gestos con detenimiento y criticidad –espacio siempre polémico y abierto a controversias y pasiones– nos brindará insumos para poder seguir pensando en la educación de hoy, repensar nuestras prácticas, producir verdaderas rupturas con sentido, e intentar generar acciones que sean epistemológica y éticamente justificables, para formar una sociedad mejor, más justa, más igualitaria y más democrática. El cambio implica una transformación de los estilos de enseñanza y, por supuesto, una transformación en los modos de vinculación con los estudiantes, los grupos, con el conocimiento en general y con la imagen que tiene de sí mismo. Cambiar las prácticas o buscar alternativas en entornos de enseñanza no convencionales, incluir ambientes tecnológicos diversificados en las clases presenciales, aceptar que el estudiante aporta saberes, revisar los modos de acceso al conocimiento y a la información, comprender las profundas transformaciones en los modos de producción, circulación y acceso al conocimiento. Para que esto ocurra, es necesario poner en circulación la palabra del docente y crear condiciones institucionales de escucha, de acompañamiento, de formación que le permitan al profesor volver a reco-

nocerse, recrearse e imaginarse. La responsabilidad no es exclusiva del docente, este cambio, además de ser un acontecimiento de fuerte impacto pedagógico es un hecho político, social y cultural. Por lo tanto, es necesario generar los mecanismos –al interior de cada comunidad educativa– para que transformaciones de fondo ocurran de modo constructivo, dialogado, participativo y democrático.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO, D. (2014) "La construcción semiótica de la identidad: un análisis de la recepción en casos de Facebook". En: PARINI, A. y GIAMMATTEO, M. (Eds.) (2014) *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales* Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística - 1a ed. - 2014. Volumen N° 19 Pag. 23-34- ISBN 978-950-774-241-5. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; Sociedad Argentina de Lingüística
- BRUNER, J. (1988) *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- BRUNER, J. (1997) *La educación: puerta de la cultura*. Madrid, Visor
- BUCKINGHAM, D. (2008) *Más allá de la Tecnología*. Buenos Aires: Manantial
- CASTRO, E. (2011) *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI
- DELEUZE, G. (2001) *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Fabula. Tusquets
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2002) *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos
- FOUCAULT, M. (2012) *Lecciones sobre la voluntad de saber*. Buenos Aires: FCE

- GLISSANT, E. (1981) *Lediscoursantillais*. París:Seuil
- GUATTARI, F. (1996). *Caósmosis*. Buenos Aires: Manantial
- JACKSON P. (2002)*Práctica de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu
- KAP, M. (2012) “Subjetividades en Construcción: El Profesor enseñando en el Profesorado” En: YEDAIDE, M. M. y TRUEBA, S. (comp.) *La investigación en el campo de la formación docente: metodologías y experiencias*. Noviembre, 2012 Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, -:ISBN 978-987-544-464-5
- KAP, M. (2014) *Subjetividades y Nuevas Tecnologías. Una aproximación a los sentidos, narrativas y prácticas docentes*. Tesis de Maestría
- LITWIN, E. (2008) *El Oficio de Enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós
- MARTIN, M.V.; IRIGOITÍA, I (2014): “Tecnologías portátiles: El aula como frente cultural” publicado en *Question*, Vol. 1 N° 43 (julio-septiembre de 2014)
En <http://www.perio.unlp.edu.ar/question/>
- McLAREN, P. y GIROUX, H. (1998) “Escritos desde los márgenes. Geografías de la identidad, la pedagoga-

gía y el poder". En: McLAREN, P. (1998) *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI

WILLIAMS, R. (2000) *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ediciones Península