



Módulo 1:

2023

Aprendizaje, estrategias de enseñanza y nuevas tecnologías.

María Claudia Sus  
María Luján Fernández



Para el desarrollo de este seminario nos proponemos los siguientes

### **PROPOSITOS:**

- ✓ Facilitar la comprensión de los nuevos escenarios de aprendizaje y las mediaciones de enseñanza que favorecen la construcción de conocimiento.
- ✓ Proponer estrategias y recursos de enseñanza para favorecer procesos de aprendizajes significativos en tiempos de sobreinformación.

Y esperamos que ustedes puedan alcanzar estos

### **OBJETIVOS:**

- ✓ Construir un marco conceptual de referencia en torno al aprendizaje, la enseñanza y sus estrategias frente a nuevas subjetividades mediáticas.
- ✓ Comprender y analizar críticamente la tarea de enseñar a efectos de poder identificar y valorar el uso adecuado de las distintas estrategias didácticas.
- ✓ Diseñar estrategias didácticas que favorezcan aprendizajes significativos que habiliten la palabra y la producción creativa.
- ✓ Diseñar y analizar las formas de aprendizaje y enseñanza que se genera a partir de la incorporación de TIC. TAC y TEP<sub>1</sub> a efectos de desarrollar una experiencia de innovación.

**Como habrán visto en el programa que los contenidos están organizados en unidades que por razones didácticas nosotros hemos dividido en núcleos temáticos.**



## UNIDAD I- NUCLEO TEMÁTICO I

María Claudia Sús

### **DESCRIPCIÓN**

Este primer núcleo temático describirá las características del contexto actual, ofrecerá una visión amplia del acontecer de una sociedad que avanza a pasos agigantados, que nos interpela, nos sorprende, nos agota y por qué no, hasta nos asusta. Pero sobre todo constituye una invitación a compartir un proceso que se irá configurando entre todas y en cada una.

Presenta una propuesta básica, pero muchos senderos para seguir y caminar, para dibujar según las necesidades particulares, las inquietudes y las ganas de apostar a su propio aprendizaje que tengan.

Muestra un diagrama de calles para recorrer, pero deja abierta la posibilidad a múltiples atajos para que cada uno seleccione y defina su camino propio.

### **CONTENIDOS:**

Contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la sociedad del conocimiento y su relación con las nuevas subjetividades.

Subjetividades mediáticas, nuevas formas de habitar el aula.

Desafíos y tensiones frente a nuevas subjetividades.

## PARA IR PENSANDO



¿Todo tiempo pasado fue mejor? ¿De qué sociedad hablamos? ¿Sociedad de la información, del conocimiento, de la posverdad? ¿La escuela en tensión? ¿Cómo impacta este nuevo contexto en la escuela? ¿Quiénes habitan hoy la escuela? ¿De qué infancias, adolescencias y juventudes hablamos? ¿Nuevas subjetividad e identidades? ¿Estamos frente a la caída de un modelo escolar de certezas y el avance hacia uno de errancias? ¿Puede la escuela del siglo XIX educar a los estudiantes del siglo XXI?

## ACERCAMIENTO AL TEMA

Si somos críticos, podemos refutar el primer interrogante, no todo pasado fue mejor, cada época tiene su propia impronta – buena y mala- y se construye y reconstruye en función de las condiciones de posibilidad existentes. Si por el contrario le diéramos estatus de verdad estaríamos contradiciendo los avances científicos y técnicos que se han alcanzado en las últimas décadas en los diversos campos. Eso no nos exime de adoptar una posición crítica frente a las implicancias y transformaciones que ello supone, especialmente a lo que los adelantos tecnológicos refieren.

“Se puede decir que lo que ha alterado nuestro mundo no es la televisión, ni la radio, ni la imprenta, sino los usos que se les da en cada sociedad”. (Williams, 1992: 183).

La televisión en ese momento como Internet, la telefonía móvil y el videojuego en la actualidad (las constantes “nuevas tecnologías”) abren nuevamente el debate acerca de su rol en la sociedad y la capacidad de agencia de los sujetos ante estos aparatos

omniscientes, que pueden ser vistos, en primera instancia, como regulados y prescriptivos y a su vez, como medios de expresión que definitivamente ofrecen posibilidades y novedosas maneras de comunicarse a los sujetos. (Bustos, Altieri y Molina. 2022. s/p)

### LA SOCIEDAD de hoy

Muchos de los cambios que está sufriendo la sociedad actual se relacionan con aspectos que involucran elementos esenciales, por ello se los asocia a ausencia, a pérdidas, a distorsiones o desgastes y muy pocas referencias a lo que acontece. Lo social ha cambiado no cabe duda, pero los dilemas comienzan a surgir cuando se pretende definir lo nuevo, lo que está emergiendo, lo que se está configurando porque nada tiene que ver con las estructuras tradicionales a las que estamos acostumbrados.

La nueva sociedad -que como dato de esta época- no deja de cambiar y es configurante y configurada por los propios procesos. Podemos observar:

- Desafiliación o exclusión de amplios sectores que quedan por fuera,
- legitimación de la desigualdad,
- pérdida del lazo social,
- cuestionamiento de las bases de organización económica y social emergentes de las políticas del siglo XX,
- ruptura de modelos y nuevas configuraciones familiares y de género.
- naturalización de la injusticia y del "sálvese quien pueda",
- cambio de la sociedad del disciplinamiento a la sociedad del control,
- desarrollo constante y acelerado de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (medios de comunicación de masas, internet, etc.),
- pérdida de la intimidad, pantallismo,
- pérdida de lo analógico y digitalización de lo cotidiano,
- nuevos modos de producción, acceso, circulación y relación con el conocimiento (sociedad del conocimiento),
- nuevos dispositivos de subjetivación,
- masificación del sistema educativo,
- centralidad de la experiencia audiovisual,
- grandes cambios de los ideales.

En la actualidad los muros de la escuela encierran sin el poder ni la fuerza de la modernidad, las nuevas subjetividades viven un encierro a medias, ese **encierro esta perforado** y ya no tiene retorno, uno de los pilares del disciplinamiento- el encierro- está en quiebra.” (Sus, M. 2018:3) y parece que los nuevos tiempos traen consigo algunos cambios. Paula Sibilia o Miguel Benasayag (2010), que vienen observando en estas últimas décadas lo que respectivamente describen como una “ruptura antropológica” de la idea de hombre moderno, estrechamente ligada por su parte a una revolución epistemológica que se viene produciendo a partir de los avances tecnológicos científicos que se precipitan a partir de mediados del siglo XX.

Estamos en la era digital, sostiene Pérez Gómez (2018) y ella está cambiando radicalmente la forma de vida de los ciudadanos transformando fundamentalmente “la forma de comunicarse, de actuar, producir, consumir, pensar y expresar. La complejidad del mundo actual requiere del desarrollo en los ciudadanos contemporáneos de recursos y capacidades cognitivas y socioemocionales de orden superior, a lo que, a mi entender, supone el tránsito de la información la sabiduría” (pág.11)

### Y QUE PASA EN LA ESCUELA Y CON LA ESCUELA:



Imagen obtenida del libro Cuidado Escuela.1980. Harper y otros.

A simple vista pareciera que la escuela ha permanecido ajena a estos cambios y que las transformaciones socioculturales no han alterado el “normal” funcionamiento institucional.

Pero ¿es así?, Gairín (1996) sostiene que la organización educativa es vulnerable al contexto y que la debilidad del sistema no sólo se debe a factores internos

propios, sino que obedece a la influencia externa que recibe, por eso podemos considerar que la escuela es una realidad compleja y multidimensional. En ella ocurren y transcurren simultáneamente distintos episodios que van más allá del enseñar.

Si volvemos algunos años hacia atrás, como sostiene Sus (2019) y veremos que el aula y la escuela a la que muchos de nosotros asistimos, se sustentaba en cinco pilares básicos que con el tiempo se fueron disolviendo o al menos han perdido gran parte de su eficacia. Estos eran:

1. El monopolio de los contenidos,
2. el encierro donde el aula como dispositivo espacial se transforma en la clase,
3. la vigilancia,
4. el moldeado y
5. la autoridad.

Y siguiendo ese análisis podemos observar que:

*/.../ estos atributos están perdiendo su eficacia, la escuela secundaria actual se desborda y sufre el impacto de las nuevas subjetividades<sup>1</sup> que rompen con el modelo de los alumnos sentados quietos, en un espacio y en un tiempo establecido y recibiendo formación desde una concepción de “el maestro es el que sabe y explica, el alumno es el que aprende y repite”. Si bien esa tensión aún persiste porque la escuela es un dispositivo de la modernidad que organiza las palabras, los materiales y los cuerpos hay insubordinación y resistencias que interpelan al sujeto disciplinario. Los muros de la escuela encierran sin el poder ni la fuerza de la modernidad, las nuevas subjetividades viven un encierro a medias, ese encierro esta perforado y ya no tiene retorno, uno de los pilares del disciplinamiento- el encierro- está en quiebra” (Sus 2019 s/p)*

Esa escuela anclaba su autoridad (y en parte aún lo hace) en la cultura impresa, centrada en la escritura, consagrada durante siglos como la única forma validada de acceso a la información.

---

<sup>1</sup> La subjetividad mediática es un modo de ser y es necesario que la registremos operando incluso en situaciones en las cuales no hay tecnología presente ya que está inscrita en la constitución de ese individuo como sostiene (Valle, A. 2018)

## INTEGRAR LA TECNOLOGÍA A LA ESCUELA NO es tarea fácil...

Con la incorporación de los primeros dispositivos tecnológicos, se produce una tensión que comienza a dejar huellas importantes, emergen como nuevos desafíos la presencia de prácticas culturales no validas en una escuela tan desprovista de modos de interacción y tan a la defensiva frente a lo audiovisual. (Barbero, 2000). Quienes quieren resistir (apocalípticos<sup>2</sup>, tecnófobos o grupos no convencidos o desinteresados de aprender) buscan resolver esta tensión guardando los dispositivos tecnológicos bajo llave, pero esos saberes y prácticas comienzan a filtrarse, irrumpen poco a poco, interpelan, pero no desaparecen. La clasificación propuesta por Umberto Eco, de apocalípticos e integrados, puede retomarse para pensar cómo son recibidos los medios de comunicación en las escuelas. Mientras que los apocalípticos solo ven los efectos manipuladores y engañosos de los medios masivos de comunicación; los integrados los suponen liberadores, plurales, beneficiosos, democráticos. En efecto, en las escuelas hay quienes creen que la influencia de los medios es mala para los niños y adolescentes porque, al mismo tiempo que provocarían menores niveles de lectura, pondrían a alumnos en contacto



con modelos morales dudosos de imitar. Y también están los que creen que son intrínsecamente buenos, y por eso promueven la lectura de los diarios en la escuela, o adoptan el formato periodístico para cualquier trabajo de investigación. Por supuesto, hay muchas posiciones

---

<sup>2</sup> Las lecturas apocalípticas de los medios audiovisuales persisten todavía hoy. Un ejemplo es el libro Homo Videns. La sociedad teledirigida, de Giovanni Sartori (1998). Este autor plantea que el homo sapiens, producto de la cultura escrita, se está transformando, por influencia de la primacía de la imagen, en un homo videns. Además, señala que, si para entender el significado de una palabra debemos conocer una lengua, para comprender una imagen solo bastaría con poseer el sentido de la vista, ya que se trata de una "pura y simple representación visual. Su perspectiva es absolutamente pesimista, en tanto evalúa la llegada de las imágenes en términos de empobrecimiento y decadencia: El niño formado en la imagen se restringiría a ser un hombre que no lee, a ser un adicto a los videojuegos. El video-niño se convertirá así en un adulto marcado para toda la vida por una "atrofia cultural" (1998: 37).



intermedias que combinan, no siempre muy conscientemente, elementos de los dos grupos (Schneider, Abramowski y Laguzzi. 2007. p.23)

Posiblemente, esas mismas resistencias inhibieron también la posibilidad, a docentes y pedagogos, de dimensionar la crisis de la cultura letrada (Sarlo, 1991) que no es, tan sólo, la crisis de una escuela memorística, gutenberguiana, sino que la excede, la desborda o más aún, la constituye.

La imagen de estas escuelas, que se percibe desgastada, agotada, burocratizada, vacía de horizonte, ruidosa, pero sin voces; encaja con el concepto de instituciones de encierro (que, según Foucault, se caracterizan por la regulación de horarios, rigor, disciplina, sistemas jerárquicos, modos de hablar, sentarse, vestirse, caminar o dirigirse a los superiores). Y quizás se aproxime a la noción de Lewkowicz, cuando observa que no se trata de la decadencia de una institución sino de la alteración estructural de su función.

Tras los mismos muros, con el mismo edificio y personal, se ha dibujado de hecho una nueva institución: el depósito, en palabras de Lewkowicz (2006). Estas instituciones que no se limitan a la escuela, pero la incluyen, **están anquilosadas, pero no muertas.**

Hoy menos que nunca, la escuela no puede garantizar el monopolio de los contenidos<sup>3</sup> y la autoridad de la inculcación de una verdad única.

En ella el tiempo lineal como sostiene Rodríguez y Valle (2017) está dejando lugar a un tiempo atemporal, un tiempo simultáneo en la que sus integrantes permanecen encerrados, pero afuera, en una doble vida, estando en lugares y flujos, atendiendo a medias o en forma fluctuante entre el escuchar, el Facebook y el celular, pero cayendo de a ratos al

---

<sup>3</sup> Las nuevas condiciones de transmisión dificultan la organización, secuenciación y jerarquización de contenidos rompiendo el monopolio de los contenidos por parte de la escuela y del docente como autoridad legitimada para transmitirlos.

acontecer de la clase para no ser sancionados porque algo del disciplinamiento aún tiene vigencia.

Pero en la actualidad vemos que estos atributos están perdiendo su eficacia, la escuela de hoy se desborda y sufre el impacto de las nuevas subjetividades<sup>4</sup> que intentan cada vez con más fuerza romper con el modelo de los alumnos sentados quietos, en un espacio y en un tiempo establecido y recibiendo formación desde una concepción de “el maestro es el que sabe y explica, el alumno es el que aprende y repite”. Si bien esa tensión aún persiste porque la escuela es un dispositivo de la modernidad que organiza las palabras, los materiales y los cuerpos, hay insubordinación y resistencias que interpelan al sujeto disciplinario. Los muros de la escuela encierran sin el poder ni la fuerza de antaño, las nuevas subjetividades viven un encierro a medias, ese encierro está perforado y ya no tiene retorno, uno de los pilares del disciplinamiento- el encierro- está en quiebra. (Sus 2022. p.7)

En este contexto de incertidumbre, de pérdida de certezas, a pesar de las nuevas demandas de los sujetos y la sociedad, la vida escolar mantiene una especie impronta que provoca que las escuelas mantengan la apariencia de la escuela de la modernidad, o asuman una estrategia defensiva de resistencia, nostálgica y orientada al pasado. La escuela entonces se convierte en una institución-cascarón (Dussel 2006) que no encuentra capacidad de reacción frente a las múltiples transformaciones (que vive como embates) ligadas a complejos procesos y factores, entre ellos las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

---

<sup>4</sup> La subjetividad mediática es un modo de ser y es necesario que la registremos operando incluso en situaciones en las cuales no hay tecnología presente ya que está inscrita en la constitución de ese individuo como sostiene (Valle, A. 2018)



Tampoco la escuela actual puede garantizar el monopolio de los contenidos<sup>5</sup> y la autoridad de la inculcación de una verdad única. En ella el tiempo lineal como sostienen Rodríguez y Valle (2017) está dejando lugar a un tiempo atemporal, un tiempo simultáneo. Encerrados, pero afuera, en una doble vida, estando en lugares y flujos, atendiendo a medias o en forma fluctuante entre el escuchar, el Facebook y el celular, pero cayendo de a ratos al acontecer de la clase para no ser sancionados porque algo del disciplinamiento tiene vigencia.

Caminar por las escuelas; recorrer sus aulas, patios y pasillos; observar el uso de las diferentes tecnologías que coexisten en ellas y escuchar a las personas que allí conviven. Este es un ejercicio que permite intuir algunas de las tensiones que se ponen en juego en la actualidad en instituciones que fueron concebidas para sociedades que ya no existen. El riesgo de mirar el momento actual en clave de coyuntura, y no como un proceso cultural, obtura la oportunidad de comprender la complejidad de la escuela de modo histórico y multidimensional. (Bacher 2018 s/p)

También es cierto que, si bien puede hablarse de cambios globales, los modos de transitar estos procesos poseen sentidos y rasgos particulares, impactan y configuran singularidades relacionadas a cada entorno, a cada institución, a cada sujeto.

La escuela de verdades absolutas y cuerpos dóciles se ha esmerilado en sintonía con sociedades que caminan entre tinieblas\* en tiempos de modernidad tardía, en los que "se están descomponiendo los parámetros que estructuraron la experiencia moderna del mundo pero que aún no afloran los principios alternativos que organicen otra experiencia" (Lewkowicz, 2006).

---

<sup>5</sup> Las nuevas condiciones de transmisión dificultan la organización, secuenciación y jerarquización de contenidos rompiendo el monopolio de los contenidos por parte de la escuela y del docente como autoridad legitimada para transmitirlos.

SEMINARIO: Aprendizaje, estrategias de enseñanza y nuevas tecnologías.

Sarlo nos cuenta sobre la incómoda posición de la escuela ante la cultura massmediática y expresa lo siguiente:

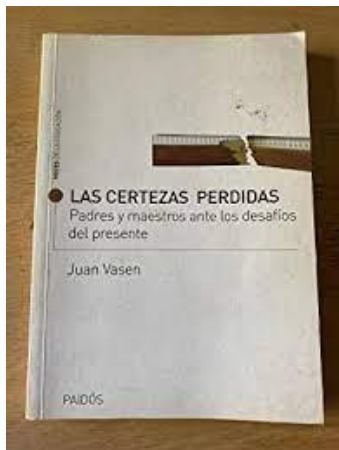
/.../ la posición intermedia y extremadamente incómoda en la cual quedan las instituciones formales (y la escuela no se salva de ello) entre la cultura massmediática, la cultura de las pantallas, y las formas, destrezas y saberes científico-culturales, que son indispensables para el trabajo, que son indispensables para la reproducción de la vida, que son indispensables para la inclusión en un mundo tecnológico y político. La escuela, como otras instituciones, está suspendida frente a este universo sobreabundante y barroco de las pantallas. Compite con sus elementos, más pobres tecnológicamente, quizás más pobres también desde el punto de vista de la pluralidad de oferta de símbolos persuasivos. Para decirlo muy sencillamente, no hay maestra que pueda competir con Susana Giménez, no hay maestra super-woman. La salida no pasa por convertir a las maestras y a los maestros en Nico y Susana, sino en reorganizar culturalmente la escuela, reorganizar su discurso, sus experiencias, sus modalidades, y sus prácticas, teniendo en cuenta que el mundo no es hoy el mundo de los diarios, ni es el mundo de los libros, sino (cada vez más) el mundo de las pantallas. Muy probablemente la solución no esté en llenar de pantallas las escuelas. Ésta es una reacción ciega, basada en un vínculo ciego con la tecnología. Muy probablemente la solución no esté en esa tendencia que mereció la tapa de la revista Time con la pregunta acerca de si, en los Estados Unidos, se estaba corriendo el riesgo de videoclipzar la educación y cuánto de pérdida y cuánto de ganancia había en esa tendencia. Videoclipzar la educación es más de lo mismo, no formas distintas de aquello que necesitamos. Sin embargo, allí están, arrasadoras, las pantallas. No tengo ninguna solución frente a esto. Simplemente estoy planteando un problema tal como se percibe en la sociedad contemporánea. El conflicto persiste porque el mundo de las pantallas está fuera de la escuela y también está dentro en el imaginario de los alumnos y de los maestros, quienes están integrados al mundo de las pantallas como los chicos. La cultura de los maestros y de las maestras, que hace cuarenta años era libresca, hoy es una cultura mixta, entre los discursos, prácticas, rituales, calores y estéticas audiovisuales y los discursos y prácticas del libro. /.../ (Sarlo 1998) págs. 36-37.



La escuela pareciera tener hoy nueva materialidad, constituye un "espacio tomado por múltiples presencias heterogéneas" que construyen nuevos sentidos, (fuera de los tradicionales), que generan una nueva escuela: la escuela nodo, la escuela galpón, la escuela vacía por oposición a la escuela institución que nosotros conocemos.

El impacto de los adelantos tecnológicos, especialmente los relacionados a las TIC, TAC y TEP<sup>6</sup>, convoca a la escuela y quienes la configuran a buscar nuevos caminos que faciliten articular su transcurrir al contexto y a participar de las nuevas reglas de juego.

Una cantidad de problemas de vieja y nueva data "estallan" en las aulas hoy. Decir que se trata de una crisis tiene la ventaja de que permite evaluar tanto los órdenes viejos que se desarman como los nuevos, menos perceptibles, que emergen. Quedarse en la nostalgia de lo que fue la escuela sarmientina



impide el duelo de lo que ya no es, nos ciega sobre las líneas de fractura de aquello que se ha desmoronado y obtura las posibilidades de percibir qué de lo nuevo podría ser enriquecedor. Un estallido que, pese a que suele registrarse en las aulas, no obedece a razones meramente intrínsecas -aunque las haya- ni tampoco es sólo efecto de situaciones externas a la escuela sino de una resonancia fuerte entre efectos de época e inadecuaciones de la

institución escolar. Las dificultades de la escuela como institución, del aula como lugar de aprendizaje, del maestro como agente transmisor de saber son síntomas de una época en que la subjetividad de los niños no es la que era, ni como hijos ni como alumnos, y en la que la investidura del saber que padres y maestros detentaban ha perdido buena parte del rating que tenía.

(Vasen. 2008.p.81)

---

<sup>6</sup>TIC (Tecnologías de la información y las comunicaciones) TAC (Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) TEP (Tecnologías del empoderamiento y la participación)

Frente a ello el problema que debe conmovernos refiere al tema/problema de las nuevas subjetividades que pueblan nuestras aulas, pero que se constituyen significativamente distintas a las nuestras, al alumno que nosotros fuimos. Subjetividades que tienen naturalizadas dinámicas que trastocan las propias de las escuelas que nosotros habitamos y se desbordan frente a nuevos escenarios y actores que se constituyen en la instantaneidad, en la acción a distancia, pero en tiempo real, en la virtualidad y la simultaneidad. (Sus.2019)

Esto nos conduce al segundo grupo de interrogantes:



**¿Quiénes están en la escuela?, ¿Los adolescentes y jóvenes de hoy son iguales a “los de antes”? ¿En qué radican los cambios en los modos de concebir la adolescencia y la juventud? ¿En qué medida las instituciones educativas lo reconocen?**

### **¿Nuevas subjetividades?**

Las nuevas subjetividades nos interpelan, nos cuestionan y por qué no, nos confunden, nos paralizan y hasta nos dejan sin palabras.

Una maestra nos contó el diálogo que tuvo con un alumno que no lograba terminar su séptimo grado:

—Tenés que estudiar -le decía ella.

—Y estudiar, ¿para qué, seno? -le respondió él.

—Para que mañana puedas encontrar un buen trabajo. Ante este desventajoso intento de inscribir un clásico discurso moderno, el jovencito, pelo hirsuto, piel morena, ojos de asombro, disparó certero un mortífero:

—Seño, ¿y trabajar, para qué...? (Vasen. p. 79)

Silvia Duschatzky (2005) sostiene que esas nuevas subjetividades (nuevas identidades y culturas juveniles) dejaron de ser familiares para el docente que debe aprender a trabajar con lo insólito, lo imprevisto porque se ha quedado sin partituras, sin referencias de la escuela y del alumno de la modernidad. (p. 97)

“/.../mientras que para los jóvenes del hoy el mundo está anclado en el presente, situación que ha sido finamente captada por el mercado, la crisis en el sistema educativo no atina a incorporar los cambios acelerados que experimenta la sociedad. Por citar un indicador, puede señalarse el crecimiento expansivo de las tecnologías de comunicación que, entre otras cosas, convierten al ciudadano de fin de milenio en un actor conectado a múltiples redes e interpelado por discursos muchas veces incompatibles” (Reguillo Cruz. 2000. P. 76).

Para Martín Barbero (2002), los jóvenes expresan el des-ordenamiento de la cultura, vienen a representar los miedos de los adultos frente a los cambios de época (Dussel, 2007).

Mucho se ha hablado sobre el desfondamiento (Duschatzky 2005), de la escuela de hoy, se desfonda como otras instituciones, pero a diferencia de la comunicación de masa se perdió en el camino, y aún no encontró nuevas alternativas. Los medios masivos de comunicación fueron más permeables, se renovaron ofreciendo productos cifrados por la segmentación, la diversificación, la interactividad y la creciente personalización favoreciendo la constitución de las nuevas subjetividades a la vez que fueron reconstruidos por esas mismas subjetividades que colabora en conformar. El fenómeno de *bloggers* y *youtubers* constituyen un símbolo claro del ocaso final del paradigma de medios de comunicación de masas y dan cuenta de las demandas y las ofertas de las nuevas subjetividades que habitan hoy nuestras aulas.

¿Cómo tejer subjetividad cuando las instituciones ya no tienen potencia para instituir lo que suponen? Toda institución se sostiene en una serie de supuestos, que presuponen para cada caso un tipo de sujeto que no es precisamente el que llega. Hoy la distancia entre lo supuesto esperable y lo que llega a la escuela es cada vez más lejano. Por su



conformación misma, la institución no puede más que suponer el tipo subjetivo que la va a habitar.



*¿Alcanzamos a visualizar las implicancias de estas nuevas formas de estar y de ser frente a la tarea de enseñarles, de transmitirles los saberes socialmente acumulados, cuando la información la tienen a la*

*mano y en formatos mucho más atractivos que el pizarrón la tiza, y alguna presentación que leída en la mayoría de los casos por el docente les resulta más aburrida que si leyera directamente el texto de referencia?*

¿LA ESCUELA, se ha convertido en un no lugar? ¿Tienen lugar en la escuela las nuevas subjetividades? ¿Cuál es el contexto que enmarca la enseñanza en las escuelas de hoy? ¿cómo se posicionan los docentes frente a estos nuevos escenarios? ¿Apoyó el trabajo realizado durante la pandemia y los logros obtenido en el uso de nuevas tecnologías a cambiar algo de la dinámica áulica? Que puede hacer el docente para habilitar un aula que sea un lugar de encuentro, de dejar en enseñar y dejar aprender como dice Laura Duschatzky (2022)

Bauman (2002) plantea la preeminencia de tres tipos de lugares en la sociedad líquida actual:

- Los espacios públicos no civiles: lugares que instan a la acción, pero no a la interacción, lugares de consumo como los shoppings.



SEMINARIO: Aprendizaje, estrategias de enseñanza y nuevas tecnologías.

- Los no lugares: espacios que desalientan cualquier intento de permanencia, lugares de tránsito, como hoteles, aeropuertos.
- Los espacios vacíos, que son lugares carentes de sentido, lugares donde no hay negociación posible: "... el vacío del lugar está en el ojo de quien lo contempla...son vacíos los lugares en los que nos sentiríamos perdidos y vulnerables ante la vista de los otros," (p.111)

¿Cuándo la escuela se convierte en un espacio vacío para ellos?

Mariani (2006) nos aclara:

- Cuando la escuela separa la vida de las aulas, desconociendo el lenguaje y la cultura de los jóvenes cuando niega haber perdido el monopolio de la transmisión de significaciones.
- Cuando reniega de otros modos de apropiación de conocimiento distintos a los consagrados en los programas y disposiciones escolares. (A una pregunta una respuesta)
- Cuando sostiene las huellas del momento fundacional en sus programas (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.)
- Cuando se convierte en frontera donde se encuentra y enfrentan diversos universos culturales. (Desvalorización de las nuevas generaciones y sus valores y creencias)
- Cuando la condición normalizadora de la escuela obtura la posibilidad de entender los significados que subyacen al conjunto de símbolos incorporados al vestuario, la epidermis que cubre el cuerpo de significados (tatuajes, piercings), la gestualidad, los murales y, entonces, prefiere prohibirlos antes que entenderlos.
- Cuando la escuela se erige como fiscal, juez y jurado, pero difícilmente se asume como parte de la problemática de las culturas infantojuveniles y mucho menos como propiciadora de esa problemática por su incapacidad de entender que el ecosistema bidimensional, que descansaba centralmente en la alianza escuela-familia, ha sido agotado, y que entre una y otra institución hay un complejo

conjunto de dispositivos mediadores, que posibilitan al joven el acceso simultáneo a distintos mundos posibles.

De esta forma, la escuela se convierte en un espacio vacío porque la escuela no es ajena a las tensiones que circulan (sobre todo los desencuentros de sentido) y en medio de ellas, los estudiantes configuran mundos y representaciones de ellos mismos y de los otros, en los que se produce un desplazamiento constante entre imágenes heredadas, búsqueda y construcción de otras y la dificultad de su inscripción en la institución que no está a tono con esas nuevas subjetividades y los desafíos que nos interpelan.

Reguillo Cruz (2000) sostiene que

“mientras que para los jóvenes del hoy el mundo está anclado en el presente, situación que ha sido finamente captada por el mercado, la crisis en el sistema educativo no atina a incorporar los cambios acelerados que experimenta la sociedad. Por citar un indicador, puede señalarse el crecimiento expansivo de las tecnologías de comunicación que, entre otras cosas, convierten al ciudadano de fin de milenio en un actor conectado a múltiples redes e interpelado por discursos muchas veces incompatibles” (pág. 76).

La escuela pareciera tener nueva materialidad, constituye un "espacio tomado por múltiples presencias heterogéneas" que construyen nuevos sentidos, (fuera de los tradicionales), que generan una nueva escuela: LA ESCUELA NODO, la escuela galpón, la escuela vacía por oposición a la escuela institución que nosotros conocemos.

Frente a ello el problema que debe conovernos refiere al tema/problema de las nuevas subjetividades que pueblan nuestras aulas, pero que se constituyen significativamente distintas a las nuestras, al alumno que nosotros fuimos.

Subjetividades que tienen naturalizadas dinámicas que trastocan las propias de las escuelas que nosotros habitamos y se desbordan frente a nuevos escenarios y actores que se constituyen en la instantaneidad, en la acción a distancia, pero en tiempo real, en la virtualidad y la simultaneidad.



Como sostiene Linares (2007), los jóvenes que hoy habitan la escuela constituyen la primera generación nacida en la era de la comunicación masiva, del mercado, de la espectacularización de la vida a través de los medios. De alguna manera estas nuevas formas de operar tendrán impacto en la dinámica, en cultura escolar y en la relación de estos jóvenes con los docentes que han crecido y se han formado en otro paradigma.

Subjetividades que pertenecen más a la sociedad de la información y el conocimiento o a la sociedad de control (Deleuze), que a la sociedad disciplinaria (Foucault).

La escuela actual se desborda y sufre el impacto de las nuevas subjetividades<sup>7</sup> que rompen con el modelo de los alumnos sentados quietos, en un espacio y en un tiempo establecido y recibiendo formación desde una concepción de "el maestro es el que sabe y explica, el alumno es el que aprende y repite". Si bien esa tensión aún persiste porque la escuela es un dispositivo de la modernidad que organiza las palabras, los materiales y los cuerpos hay insubordinación y resistencias que interpelan al sujeto disciplinario. Los muros de la escuela encierran sin el poder ni la fuerza de la modernidad, las nuevas subjetividades viven un encierro a medias, ese encierro está perforado y ya no tiene retorno, uno de los pilares del disciplinamiento- el encierro- está en quiebra.

---

<sup>7</sup> La subjetividad mediática es un modo de ser y es necesario que la registremos operando incluso en situaciones en las cuales no hay tecnología presente ya que está inscrita en la constitución de ese individuo como sostiene (Valle, A. 2018)



## UNIDAD I- NUCLEO TEMÁTICO II

María Claudia Sús

### CONTENIDOS:

Ser docente en la actualidad: alfabetización académica y digital. Texto y contexto de la tarea docente. Entre el cansancio y el agotamiento la posibilidad de lo nuevo.

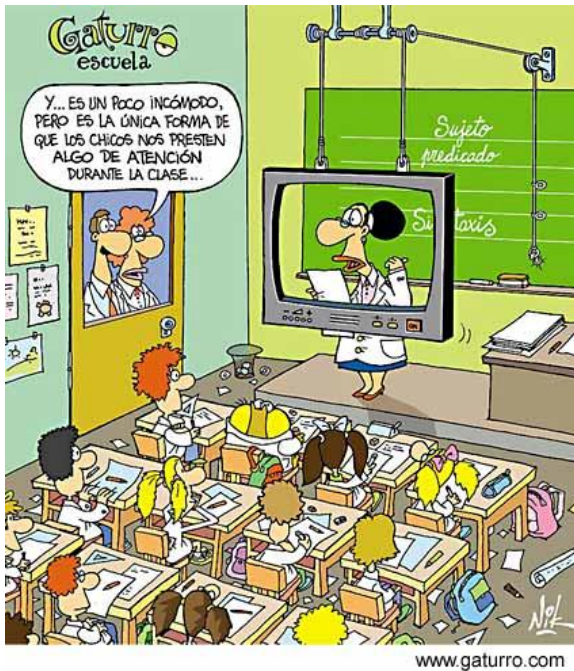
### DE SER DOCENTE EN ESCENA.

La mirada de la escuela como un nodo, habla del lugar en el que las nuevas subjetividades pueden habitar las escuelas, aunque será allí el desafío de todos los educadores buscar construir sentidos, recrear experiencias que no vienen dadas, sino armar tramas –redes-conexiones- a partir de las singularidades de los sujetos y “en todo caso el común va a ser lo que seamos capaces de armar ahí juntos.” (op.cit., 98)

En fin, vemos que los tiempos cambian y se configuran nuevos sentidos acerca de la escuela, y siguiendo a Dussel y Caruso (1999), también nos lleva a pensar en el ‘aula como una invención’. Entonces será interesante desnaturalizar el aula, es decir, entenderla como una construcción histórica: se construye sobre determinadas opciones y excluye otras.

El aula adquiere configuraciones que responden a intereses, sostiene una estructura de comunicación entre sujetos que está legitimada por la relación de saber y poder.

## Entonces



## ¿Escenario para nuevas apuestas o apuestas para nuevos docentes?

Es que la mediósfera<sup>8</sup>, su instantaneidad, su velocidad, devuelve a todo lo que no es mediósfera una imagen de obsolescencia. /.../ El presente está en la pantalla. Así, la mediósfera es un entramado que tiene el poder de disociar presente y presencia. (Clase 4. A. Valle y otro. 2017)

Comparto una caracterización de los/las docentes, que a manera de metáforas construidas desde sus propias voces, que intentan dar cuenta de la situación actual de algunos docentes en escenas escolares en las que ya no están cómodos...

### Estallados:

**Se sienten perplejos, paralizados.** Ven como los alumnos no responden al modelo de formación libresco que la escuela ha sostenido y no alcanzan a ver que hay otras formas de aprender<sup>9</sup> en las que el docente deja de ser el templo del saber o debe buscar alternativas de trabajo

<sup>8</sup> "/.../ la mediósfera. La esfera de los medios. Término que, como se verá, postula una noción de *medios* no equivalente a "la prensa" ni a "el periodismo" o a "las corporaciones". Más bien está ligada, como venimos diciendo, a los *medios de acción a distancia*, y la mediósfera es el espacio donde se vive así, entre mediados -acrecentados- y mediatizados -alienados-. La mediósfera entonces como sustrato de constitución de la subjetividad mediática" Genealogía de la mediósfera (Valle y otro. 2017). Clase 4 Curso Subjetividades mediáticas y educación. FLACSO.

<sup>9</sup> Existen otras formas de aprender. Experiencia en India "El agujero en la pared" Sugata Mitra presenta su proyecto "Agujero en la pared". En este proyecto, niños pequeños descubren por su cuenta cómo usar un PC -- y luego le



*"Ya no sabemos qué hacer, no les importa nada, no tienen interés en aprender" (Doc. 1)<sup>20</sup>*

### **Resistentes:**

**Se enfrentan con los alumnos** por erradicar tecnologías supuestamente molestas o disruptivas del clima de la clase y termina actuando desde un modelo autoritario que solo tensiona más las relaciones y desalojan más que habilitar.

*"Basta de celulares, los guardan. Yo ya guardé el mío, ahora concéntrense en la tarea, después se quejan cuando vienen las notas y ya falta poco para la evaluación" (Obs. clase 1. Doc. 1)*

### **Estando a la altura**

**Utilizan nuevas tecnologías para formatos didácticos obsoletos** o intentando motivar, pero sin una propuesta didáctica que favorezca aprendizajes comprensivos.

*"Usamos lo que tenemos al alcance, las compu para que busquen información, compartimos los Power point en Facebook, pero no se logra que todos estén motivados y realicen las tareas" (Doc1)*

### **Prejuiciosos o paralizados**

**No se cuestionan el advenimiento de nuevas subjetividades** ni la necesidad de compartir espacios de confianza mutua como condición de posibilidad para poder enseñar/aprender.

*"No se pueden usar las compu que nos dieron porque donde te descuidas están con los jueguitos o en otra cosa, no la usan para estudiar más." (Doc. 5)*

### **Renovados o en el intento**

**Están preocupados y ocupados por sostener espacios de aprendizaje** que logren contener las singularidades, que habiliten la palabra del alumno y favorezcan nuevas producciones con o sin el uso de artefactos tecnológicos.

---

enseñan a otros niños. Él pregunta, ¿qué más pueden enseñarse los niños a si a si mismos?  
[https://www.ted.com/talks/sugata\\_mitra\\_shows\\_how\\_kids\\_teach\\_themselves?language=es](https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_shows_how_kids_teach_themselves?language=es)

<sup>20</sup> Todas citas a manera de viñetas pertenecen a las entrevistas a docentes y observaciones de clases realizadas en el marco del proyecto de investigación "Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna. 2012-2016" CURZA. Un Comahue. Dirigido por la Magter María Inés Barilá.

*"Creo que es difícil, pero hay algunas experiencias buenas, los profes de algunas materias trabajan muy bien y tienen buenos resultados, yo estoy probando otro tipo de trabajo, pero cuesta porque después te piden que evalúes con criterios cerrados y los alumnos se quejan de que hacemos trabajos re lindo y después lo tienen que estudiar de memoria para la prueba" (Doc. 3)*

*"Es difícil, pero es necesario arriesgar a nuevas formas, pero hay que apostar al alumno, dejar de verlo como un sin nada...sin ganas, sin interés, sin cultura general, para verlo como una persona digna de tener palabra más allá de los circuitos por los cuales se expresa y puede comprender si se lo saca de círculo escucho, copio, repito" (Doc. 6)*

### **Navegando entre resacas de viejos paradigmas...**

**Apelan a la creatividad, a la posibilidad del otro-** no a sus carencias- al uso de nuevos recursos online y ya han asumido que no son los dueños del saber y que también el alumno puede aprender y producir sin un docente presente en el aula.

*"Si dejas de lado muchos de los mandatos de las escuelas respecto a cantidad de contenidos a manejar, evaluaciones a realizar, etc., etc., puedes lograr un trabajo donde la mayoría se comprometa, en general son proyectos donde el trabajo de cada uno es importante para el todo, si esa falla, el proyecto falla, pero no en todas las escuelas podés hacerlo y a veces se juega que te dejan, pero después tenés que pelear con la burocracia y "mentir" que se hicieron cosas que no. Por ejemplo, en el 4, trabajo por proyecto, pero tengo que presentar un programa tradicional y hay contenidos que no se dan y otros que aparecen que no figuran... todo un tema." (Entrevista grupal a docentes observados. Docente 6)*

*"Se puede trabajar con nuevas tecnologías, pero tenés que perder el miedo a que surjan cosas que vos no sabés o que haya sobre temas que los alumnos saben mucho y vos no tanto. Me parece que se tiene que ver la tarea como un trabajo en confianza donde el docente desde su experticia puede organizar la base conceptual mínima, pero deja el camino abierto a que el alumno lo complete, lo signifique" (Entrevista Docente 3)*

*"Se puede, pero lleva más tiempo y a veces se requiere el uso de tecnologías que implica otra presencialidad y la escuela no lo permite. Una directora me dijo, trabaja en el aula virtual, pero acá en clase" (Entrevista grupal a docentes observados. Docente 3)*



Pero esos jóvenes necesitan acompañamiento, guía, espacios de aprendizaje colaborativo que permita la construcción conjunta de saberes.

Es necesario incluir las nuevas tecnologías en educación como continente y contenido de aprendizaje. La alfabetización digital es un derecho, quienes no puedan acceder a esos aprendizajes quedarán por fuera del sistema. Si queremos achicar brechas, es necesario compartir los códigos de los nuevos conocimientos que están configurando las nuevas ciudadanía, el acceso a la misma es una condición necesaria para integrarse al mundo.

Frente a fenómenos de descentramiento, deslocalización y des-temporalización (Barbero 2003) de los saberes, los futuros docentes no pueden caer en posiciones tecnofóbicas o apocalípticas respecto al uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y una de las mejoras formas para evitarlo, es acercar a los futuros docentes primero a su conocimiento (alfabetización digital) para luego, introduciendo la variable didáctica, ayudarlos a que las utilicen en sus futuras prácticas.

En la nueva sociedad de la información y el conocimiento, es necesario reconocer el mundo de significados que las TIC ofrecen a los niños y jóvenes, superando incluso las posibilidades que los adultos le ofrecen, especialmente porque como sostiene Batista (2007) "su vínculo desprejuiciado y espontáneo, su habilidad y velocidad para interactuar con ellas" les permite un acercamiento menos prejuicioso, más dinámico y sin el miedo de los denominados "inmigrantes", ya que ellos se constituyen como nativos en lo relacionado a las nuevas tecnologías. Esto no puede pasar inadvertido para los futuros docentes.

La alfabetización académica y la alfabetización digital deben constituir el pilar de cualquier aprendizaje escolar. La alfabetización digital facilitará aprendizajes que van más allá de los contenidos curriculares y disciplinares, pues genera nuevas formas de comunicación, nuevas formas de acercarse al conocimiento. /.../ "la revolución de la textualidad digital constituye también una mutación epistemológica que transforma las modalidades de construcción y acreditación de los discursos del saber. Puede así abrir nuevas perspectivas a la adquisición de los conocimientos otorgada por la lectura, cualquiera que sea la modalidad de inscripción y transmisión del texto del cual se apodera. (Chartier36-37). Alfabetización académica y digital deben constituir un vínculo inseparable en la educación actual.

Por otro lado, si le damos la palabra a Cassany(2002) podemos argumentar que las NTIC favorecen "la integración de los distintos sistemas de representación del conocimiento (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, reproducción virtual, audio, etc.) en un único formato, además de favorecer habilidades respecto al uso de la



computadora (soft y hard), facilita la incorporación de destrezas y conocimientos de carácter auditivo, visual y verbal, al conjugar los distintos sistemas de representación.

Por ello, el desafío de las instituciones de formación docente es construir nuevas formas de acercar a los futuros docentes a ese mundo, facilitarles el ingreso a un análisis crítico de las TIC, para luego introducirlos en el uso didáctico de las estrategias y recursos que las nuevas tecnologías ofrecen.

Una escuela que es amigable con las condiciones culturales del presente tiene mayores posibilidades de construir un futuro y de achicar la brecha digital fruto de la inequidad en el acceso a las mismas.

El ingreso de las TIC en las instituciones formadoras, tanto como en la escuela se vincula con la alfabetización en los nuevos lenguajes; el contacto con nuevos saberes. Pero también incluir las TIC exige formar capacidades para la comprensión y participación en esta realidad mediatizada, por ello este proyecto brinda a la vez una oportunidad para desarrollar saberes y habilidades que el mero contacto con las tecnologías y sus productos no necesariamente generan.

Las TIC interpelan a cualquier institución educativa a repensar las formas de transmisión de los saberes que se ponen en juego en sus aulas y su inclusión deja de ser sólo un problema técnico para convertirse en un problema de enseñanza aprendizaje.

La enseñanza ya no podrá ser la misma porque las condiciones contextuales interpelan los viejos esquemas, el aprendizaje sigue otras reglas muy alejadas de los modelos enciclopédicos y requieren otros recursos y un cambio en la visión del docente sobre cómo se aprende. Y no es cuestión de incorporar recursos, sino de sostener proyectos



apoyados en tecnologías que tengan sentido, que pierdan la linealidad de pregunta respuesta, que puedan pasar de la acumulación y repetición de la información (que hoy está al alcance de la mano a partir de la externalización de la memoria a distintos dispositivos, ganando calidad, cantidad y diversidad) a la construcción de conocimiento.

Saint Denis con su cabeza en la mano es la gran metáfora: la memoria que permitía acumular la información paso a la mano representada por la computadora. Las nuevas subjetividades ya no tienen cabeza, están condenados como dice Serres a ser inteligentes... la memoria se externalizó en la computadora como dispositivo que

permite la búsqueda y acumulación de información.

:

## *"vale más una cabeza bien hecha que una cabeza bien llena"* (Montaigne)

Y más allá del interés o desinterés de buscar alternativas que den respuestas esta claro que como dice Bacher (2018) en su clase denominada **Escuelas y pantallas: culturas desencontradas** perteneciente al Curso de postgrado Materiales Didácticos: lenguajes y mediaciones para la enseñanza dictado por FLACSO del cual transcribo un párrafo que encierra claves para entender la situación de los docentes y la escuela del siglo XXI.

Somos parte protagónica de una revolución cultural. Nuevos lenguajes, nuevos soportes, nuevas profesiones y oficios se están gestando al calor de las TIC. Dice Serres que las redes no han acortado las distancias, sino que han impulsado a los seres humanos hacia un nuevo espacio, una nueva dimensión. Y explica que, ante estos terremotos que impactan en lo profundo de la comunicación humana, las sociedades basculan y se sitúan de nuevos modos. Mientras esta revolución (nos) sucede, la escuela busca mantenerse a flote en un mar de apenas un poco centímetro de profundidad. Dando manotazos de ahogado, intenta sin éxito, replicar estrategias que quedaron huecas. Atravesada por el avance de las TIC, la sociedad reclama imaginar una escuela que ayude a las nuevas generaciones a interpretar los símbolos de su cultura (Ferres I Prats, 1994). ¿Pero, cómo lograrlo? ¿De qué modo perforar el desinterés o la reticencia de muchos adultos por conocer los modos en que circulan y se entrelazan las nuevas prácticas culturales, fundamentalmente las juveniles? Explorar estas cuestiones resulta clave para construir escenarios significativos y para que la escuela se convierta en un lugar de aprendizajes de valor para estos jóvenes que conviven, dialogan y comparten sus intereses y angustias en un espacio que, como vemos, ha de ser diferente de aquel en el que crecieron sus padres y sus docentes. La escuela recibe sujetos que desconoce y que no logra descifrar, está "crecientemente alejada del mundo real y escasamente sintonizada con la sensibilidad de los más jóvenes" (Quiroz Velazco, 2010) por eso, al desconocer a ese joven que llega a clase con su mochila cargada de vida, los docentes "no logran operar como antes en la zona de desarrollo próximo: quedan afuera, estimulando un aprendizaje limitado" (Peirone, 2010). Lo digital irrumpe en lo escolar, lo lineal tropieza con lo multidimensional. El sentido del conocimiento en el siglo XXI y los modos de construirlo son parte de estas aguas revueltas en las cuales la escuela no encuentra certezas. "Hay una muy fuerte tensión entre lo que se enseña, la manera como se enseña y las habilidades que es necesario

adquirir para participar en un mundo globalizado” (Figueroa, 2013). Es que, tanto en el orden del conocimiento como en el de los vínculos, la información ya no se encuentra al frente del aula, en boca del docente, ni en los libros elegidos. La autoridad, la transmisión y los modelos de relación se ven cuestionados. /.../ Desde hace tiempo, se promueve la necesidad de buscar la salida saturando de tecnología las aulas en sintonía con los nuevos tiempos, pero esta opción termina siendo una tentación y, finalmente una trampa, ya que no es suficiente el acceso a los dispositivos informáticos ni a las redes sociales para ser protagonista de esta revolución. Es imprescindible comprender su dimensión como nuevo entorno para poder ejercer la ciudadanía digital. Aún hoy, después de la distribución de computadoras en la región, y aunque existan aisladas iniciativas innovadoras, no se ha avanzado en la reflexión sobre el sentido de los dispositivos en el aula, ni en la formación docente o en la producción de recursos. Y fundamentalmente no se han observado mejoras contundentes en los aprendizajes a pesar de la presencia ubicua de las pantallas en las aulas.(s/p)



**Y AHORA** surgen dos problemas:

El primero **¿Cómo producir un quiebre paradigmático** que facilite poder ver las subjetividades mediáticas como modo de ser? “¿Es lo que hay” pero no como un modo despectivo, desvalorizante, de los estallados y los resistentes, sino como un horizonte de posibilidad que les permita acompañar el camino de los alumnos?

Y el segundo **¿Cómo favorecer y apoyar para que se sostengan prácticas renovadoras**, que muchas veces desaparecen por la presión de los viejos mandatos o la carencia de sistemas de apoyos desde las políticas educativas y/o de proyectos institucionales conservadores?

**Pero no todo está perdido...**

La escuela en tensión y el caos se constituyen como posibilidad para la creatividad pedagógica y podrán atender o des-atender a las nuevas subjetividades que pueblan las aulas sin saber muchas veces por qué y para qué están ahí.



¿Qué características tiene un modelo institucional que albergue a las nuevas subjetividades? ¿Cuál es el docente que se necesita? ¿Qué características debe tener la docencia actual? ¿Cómo poder facilitar la alfabetización académica y digital en docentes y estudiantes?

Los nuevos modelos institucionales deberán favorecer proceso que contemplen otras maneras de agrupamientos de alumnos, espacios flexibles que permitan la integración y la versatilidad de tareas y un tiempo menos rígido y al servicio de las tareas de aprendizaje. Y el docente no puede permanecer al margen porque ¿quiénes conforman la institución, la habitan, la configuran?

Mirar desde otro lugar, abrir muchas ventanas, sin cerrar las puertas es una manera de dar cuenta del lugar en que las nuevas subjetividades pueden habitar las aula y allí, es el lugar donde el desafío se hace presente y es menester de todos los educadores intentar “construir sentidos, recrear experiencias que no vienen dadas, sino armar tramas –redes-conexiones- a partir de las singularidades de los sujetos y “en todo caso el común va a ser lo que seamos capaces de armar ahí juntos.” (Duschatzky p.98)

Y los chicos de ahora perteneces a esos nuevos tiempos, “Chicos que pueden menos carecer de saberes que padecer exceso de informaciones, como dice Cristina Corea en *Pedagogía del aburrido*. Y por lo tanto, más que propender a concentrarse, a memorizar, propenden a tener percepción lateral y múltiple /.../Presencias ausentes en el aula. Presencias que no responden a lo que el docente espera. Presencias también *demasiado* presentes en el aula, cuerpos indóciles y desinhibidos que no se están ni quietos ni en silencio ni se privan de hablarse entre sí e intercambiarse cosas sin necesidad alguna de

que los ligue simbólicamente la presencia de la autoridad". (Pág.9) Las **nuevas subjetividades rompen con el modelo** de los alumnos sentados quietos, en un espacio y en un tiempo establecido y recibiendo formación desde una concepción de "el maestro es el que sabe y explica, el alumno es el que aprende y repite"

Y la escuela tampoco es la misma, debe romper con los modelos esperables: chicos pasivos, obedientes, atentos. Tampoco es la dueña del saber cómo lo era antaño y en una época de **sobreinformación** ya no tiene sentido el conocimiento enciclopédico y tal vez la tarea del docente sea la de poder encontrar esos momentos en que el sentido sea compartido y algo de lo común permita enseñar y aprender.

Intentaré mostrar distintas perspectivas en torno a cómo ser docente inserto en las dinámicas actuales y atendiendo a las condiciones de existencia que nos atraviesan y a veces en el mejor de los casos nos incomoda.

Uno es el de la errancia. En *Maestros errantes*, Duschatzky propone esta figura, que es muy sugerente cuando uno de los componentes principales del sustrato problemático es la tendencia al desplazamiento.

Los chicos nunca se quedan quietos; o bien algunos se quedan demasiado quietos y no es posible arrearlos... Pero los conocimientos también se desplazan. Incluso la eficacia de los recursos didácticos se desplaza: lo que hoy funciona, mañana no; u hoy, pero en el aula de al lado, no. El docente errante busca condiciones para armar lugar sin ancla fija. Para el maestro errante, por lo tanto, la vida entera se porta siempre, en el vínculo pedagógico, en las horas escolares. No se dejan partes de la vida guardadas en un lugar a eso destinado y se entra al aula recortado para la disciplina. Esto no significa que todas las dimensiones de la vida sean iguales o den lo mismo; significa que la densidad del encuentro tiene envergadura existencial.

Eso propone Marcela Martínez, que la escuela vive un devenir existencial, en su libro *Cómo vivir juntos. La construcción de la comunidad en la escuela*. La escuela se distingue por reunir presencialmente todos los días a millones de personas; cada una sus grupos. La errancia busca, en esos agrupamientos, los modos de convertirlos en encuentros

efectivos, es decir, coordinarse, sentirse mutuamente, convenir reglas propias, crecer en interrelación.

Por su condición existencial, el maestro errante puede estar en tensión con la programática curricular. El currículo disciplinario es la objetivación en una grilla de la confluencia entre el tiempo lineal y determinado cúmulo ordenado de conocimientos. Aquella concepción disciplinaria de los cuerpos y los conocimientos abrevaba en el sujeto moderno, como vimos, que desconfiaba de sus sentidos, de lo que percibe, y ancla su verdad fija en la conciencia. Es el régimen sensorio-racional cartesiano. En ese régimen, el sujeto incorpora conocimientos, pero lo hace sin alterarse: son objetividades que su Razón incorpora. El maestro errante, en cambio, opera por intuición: es fundamental la sensibilidad respecto de qué es cada cosa para sus alumnos. Una suerte de *intuición metódica*. El errante habitúa buscar; sabe reconocer los signos del conato de un encuentro. Encuentro entre personas, entre ideas, entre tiempos, entre flujos...

El maestro errante busca; pero es errante: no es que cuando encuentra se afinca. Cuando encuentra, busca llevar a fondo la experiencia ("ser fiel al acontecimiento", en términos del filósofo francés Alain Badiou).

Ahora, la otra figura que decíamos es la del docente entendido como *armador de juegos*. Marcela Martínez, en el citado libro, dice que el maestro disciplinario era como un árbitro, que juzgaba el decurso de los alumnos desde una superioridad externa a su proceso. Mientras que el docente armador, dice, es un actor más del juego. Pero tiene responsabilidades especiales: le toca la iniciativa de abrir espacios, de plantear problemas movilizantes, de proponer desafíos.

¿Qué lugar puede tener quien pretenda enseñar a subjetividades mediáticas? El docente armador de juego parte de la premisa de que los chicos ya están informados, ya tienen relaciones directas con el mundo; ya están en cosas. Nunca se parte de cero. Es desde la lectura de lo que constituye a esos cuerpos que pueden idearse modos de estar y hacer juntos.

Se ve la distancia con el viejo sentido común que antagoniza jugar y estudiar. Pero tampoco se trata de un docente animador de fiestas. Veamos premisa de que *los chicos son activos y protagonistas de su aprendizaje*; dejar que los chicos se relacionen, desde el problema, con la materia; acompañar, ayudar ante consultas. Y -rasgo a la vez de armador de juego y de errante- atestiguar: mirar a los chicos, devolverles una mirada donde ellos se sepan sabidos en su capacidad de saber, una mirada que les dice que su proceso de crecimiento fue significativo para otro.

Esta mirada de testigo es una operación de recepción, de registro, que hace que, del devenir incesante de sucesos en deriva dispersante, una zona, una experiencia, sobresalga como tal: chicos, ¿recuerdan?, empezó hace dos meses, acá pasó esto. Maestro testigo.

El docente armador tiene una autoridad. Su palabra puede marcar límites, puede dirimir valores. Pero puede cuando puede: cuando arma autoridad. Porque no es una autoridad instituida a priori, del lugar. No es una autoridad transferencial, transferida de meta institución a institución y de institución a gente. Es una autoridad que se conquista, que se gana, como el respeto. Conquista autoridad precisamente porque armó algo. Pero veamos un poco mejor cómo se diferencia esta autoridad de la autoridad disciplinaria.

Cuando Duschatzky (2008) habla de 'rasgos del maestro errante', da a conocer cuatro conceptualizaciones: la ocasión, el tartamudeo, el minimalismo y la curiosidad. Tomamos dos de ellas para aproximarnos al lugar en el cual queda ubicado el docente cuando pone a funcionar su errancia.

En primer lugar, "(...) La subjetividad docente errante está atenta a la ocasión. Los pibes merodeando como fantasmas provocan (como todo fantasma) una inquietud perturbadora. Los fantasmas son persecutorios (...); en ellos se anudan imágenes pasadas y temores presentes: la imagen degradada del habitante escolar y el temor de no poder con eso" (DUSCHATZKY, S. 2008:172)

En segundo lugar, "La curiosidad se presenta como otro de los rasgos que hace a los maestros errantes. El maestro errante nos habla de una inquietud existencial:



estos maestros quieren saber de estos pibes y su implicación pasa por ahí”  
(DUSCHATZKY,S. 2008:175)



¿Armador de  
juego?  
¿Errante?  
¿Vulnerable?  
¿Más humano?  
Tal vez...  
pero si distintos

*A manera de regalo les dejo este cuadro Sin título. El artista argentino Claudio Gallina es el autor de muchas obras donde muestra a escolares y escuelas. Si no conoces sus obras te invito a que mires algunas, son muy interesantes. Yo las conocí de la mano de dos profesoras que me mostraron también otra formas de ser docente.*

<http://estonoesarte.com/claudio-gallina/>

Hasta la próxima



### **BIBLIOGRAFÍA CITADA:**

- AGUERRONDO I, LUGO, M. T. y ROSSI, M. (s/f) "La gestión de la escuela y el diseño de proyectos institucionales". Universidad Nacional de Quilmes. Ficha Bibliográfica consultado en octubre de 2011 en Federación de Educadores Bonaerenses D. F. Sarmiento Departamento de Apoyo Documental
- BARBERO, Jesús: "Jóvenes: comunicación e identidad", en *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, Madrid, OEI, N° 0, febrero de 2002, [www.oei.es/pensariberoamerica](http://www.oei.es/pensariberoamerica)
- BAUMAN, Z. (2002) *Modernidad líquida*. México-Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J (2009) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores. 2da Edición argentina revisada.
- Bustos, Gabriela; Altieri, Jael y Molina, Mariano (2022). Clase Nro. 1: Escuela y tecnologías. Una mirada retrospectiva Escuela, subjetividades y nuevas tecnologías. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- CHADES, M. (2013) Interrogantes y aristas para pensar en la caída de las instituciones. En: A. Taborda y G. Leoz (comp.) *Psicología educacional en el contexto de la clínica socioeducativa*. Vol 1. San Luis: Neva Editorial Universitaria. UNSL. E-Book.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998): "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar". Losada
- DUSCHASTZKY, S. (2005): "Hilos artesanales en la composición social". En revista *Diálogos Pedagógicos*, Año III, N° 6, pág. 89 a 102
- DUSCHASTZKY, S. (2008): "Maestros errantes. Nuevas formas subjetivas de habitar la escuela" en Tiramonti, G. y Montes, N. *La escuela Media en debate*. Manantial/FLACSO Bs. AS.
- DUSSEL, I y CARUSO, M (1999): "¿Aula? ¿Genealogía? Definiciones para empezar el recorrido". Cap1. En: *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires.
- DUSSEL, I., BRITO, A. y NÚÑEZ, P.: "Más allá de la crisis. Visión de profesores y estudiantes sobre la escuela secundaria argentina", Buenos Aires, Fundación Santillana, 2007.
- FILMUS, D. ( 2000) en "Política Educacional; Carpeta de Trabajo" UVQ.
- GAIRÍN, J. (1996) "La organización Escolar: Contextos y textos de actuación" La Muralla. Madrid.

SEMINARIO: Aprendizaje, estrategias de enseñanza y nuevas tecnologías.

- LINARES, M. C. (2007) "Llegar a ser alumno" Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Calidad y Equidad. Programa de Capacitación Multimedial. Argentina.
- PEREZ GOMEZ, A (2018) · Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría. Buenos Aires: Homo Sapiens ediciones.
- QUEVEDO, L. "La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales del siglo en: <https://es.scribd.com/document/325381177/QUEVEDO-La-Escuela-Frente-a-Los-Jovenes>
- REGUILLO CRUZ, R. (2000) – Emergencia de las culturas juveniles- Estrategias del desencanto. Buenos Aires, Norma.
- RODRIGUEZ, P y VALLE, A. "Clase 6 y 7" Curso Subjetividades Mediáticas y educación cohorte 16 FACSO virtual 2017.
- SANTOS GUERRA, M. (1997) " A La Luz del prisma, para comprender las instituciones educativas". Málaga: Ediciones El Aljibe.
- SARLO, B. (1998), "Reflexiones sobre el lugar de la educación en el campo de la cultura", en: Birgin, A., Dussel, I. y Tiramonti, G. [comp.], La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias, Buenos Aires, Troquel,
- SERRES, M. (2013). Pulgarcita. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- SÚS, M.C. (2017) ¿Escenario para nuevas apuestas o apuestas para nuevos docentes? Documento de Cátedra. Metodología de las materias psicopedagógicas. Profesorado en Psicopedagogía UNCo. C.U.R.Z.A.
- SCHNEIDER, D. ABRAMOWSKI, A. LAGUZZI, G. (2007) Eje 2: uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación: alfabetización audiovisual: módulo para docentes. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Siglo XXI Editores Argentina S.A
- SUS, M.C. (2019) Clase 1. Seminario "Mediaciones didácticas en torno a la buena enseñanza y el aprendizaje significativo: estrategias y recursos" en el marco del Programa de Especialización Aprender y enseñar en el nivel superior: perspectivas y estrategias posibles. Res 154/2019 CURZA.