

INVESTIGACIONES

Hacer docencia en tiempos digitales. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana*

Teaching in the digital era. A socio-pedagogical study in public high schools located in contexts of urban poverty

Julieta Armella

Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones. Escuela de Humanidades-UNSAM
Correo electrónico: juli.armella@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de una investigación doctoral realizada entre los años 2009 y 2014 que buscó describir y analizar las formas que asume la escolaridad a partir de la creciente difusión social de las tecnologías informáticas y comunicacionales en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. Aquí proponemos reflexionar sobre las formas que toman la clase escolar y el hacer docente en un contexto signado tanto por la presencia de las tecnologías digitales como por un conjunto de enunciados en torno de los cuales se articula la crítica a una escuela que se señala como extemporánea.

Palabras clave: escuela secundaria, tecnologías digitales, sociedad del conocimiento, hacer docencia.

ABSTRACT

This work is part of a doctoral research developed between 2009 and 2014 which focused on the characterization of school life from the increasing social diffusion of information and communication technology under specific coordinates involving public high schools located in contexts of urban poverty. Our intention here is to analyze school life and teacher's practice in a context marked not only by the presence of digital technologies but also a set of discourses that designate school as untimely.

Key words: high school, digital technologies, knowledge society, teacher's practice.

* Este trabajo ha sido financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación en curso que se interroga por las formas que asume la escolaridad en contextos de pobreza urbana. En ese marco, entre los años 2009 y 2014, he realizado una investigación doctoral que se focalizó en el estudio del cruce entre la escuela secundaria y las tecnologías digitales atendiendo especialmente a las formas en que la vida cotidiana escolar expresa los modos complejos y muchas veces contradictorios de ese encuentro. Desde una perspectiva socio-pedagógica se buscó analizar desde y en la cotidianeidad el vínculo que se establece entre la escuela y la tecnología en momentos en los que esta última se ha vuelto una realidad que irrumpe y atraviesa las paredes de la escuela, lo que constituye un desafío clave para los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula, las dinámicas de producción y transmisión del conocimiento y para la construcción de vínculos con los otros.

La investigación, decíamos, busca analizar las formas de la escolaridad bajo coordenadas específicas: escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Los barrios en los que se desarrolla la investigación han crecido al calor de los procesos de pauperización de la población y se han visto atravesados por un creciente deterioro de la calidad de vida vinculado a los problemas ambientales, la violencia (frente a la presencia de bandas narco, policía y gendarmería) y la vulnerabilidad cotidiana a la que se enfrentan sus habitantes.

Situada muy cerca de algunas de las villas miseria de la zona, la escuela en la que realizamos el trabajo de observación en profundidad desarrolla su actividad bajo singulares condiciones. De acuerdo al Mapa Escolar de la Provincia de Buenos Aires, se encuentra en el grupo de instituciones con un Índice de Vulnerabilidad Socio Geográfica (IVSG) de 0,31 a 0,40 esto es, en un contexto de alta vulnerabilidad socio-geográfica. Asisten a ella aproximadamente 400 estudiantes. Por ser una de las pocas escuelas secundarias públicas diurnas constituidas en más de treinta cuadras no solo incorpora población de esos barrios de villas, sino también jóvenes de otros asentamientos así como del barrio que rodea a la escuela, lo que implica comprender a la escuela atendiendo a las dinámicas de fragmentación urbana y segmentación del sistema educativo (Grinberg, 2006, 2008; Santillán, 2011; Tiramonti, 2011).

Ahora bien, es importante advertir que a pesar de ubicarse socio-económicamente en la base de la pirámide, nada de lo tecnológico es ajeno a estos espacios. Esto no implica negar la singularidad que cobra el vínculo con la tecnología según el contexto, antes bien obliga a preguntarnos por los rasgos específicos que adquiere la tecnología en determinadas condiciones sociales, como en este caso, signadas por la máxima precariedad urbana.

En este trabajo buscamos reflexionar acerca de las formas que asumen la clase escolar y el hacer docencia en un contexto signado tanto por la presencia de las tecnologías digitales como por un conjunto de enunciados en torno de los cuales se articula la crítica a una escuela que se señala como extemporánea.

En el comienzo del siglo XXI se hace evidente el creciente impacto que están teniendo las tecnologías dígito-conectivas a partir de su amplia difusión social, al punto que distintos autores señalan que la acelerada incorporación de tecnología a la vida cotidiana modifica los vínculos, los modos de hacer y de estar en el mundo (entre otros, Baudrillard, 2000; Berardi, 2007; Stiegler, 2010; Turkle, 1997, 2003), así como los modos de producción y circulación del conocimiento. Son pocas las prácticas sociales o afectivas que han permanecido ajenas a su potencia en las diferentes esferas del quehacer social. Algunos autores afirman que la veloz difusión de las tecnologías informáticas y comunicacionales

en todo el tejido social han puesto en crisis el aprendizaje tradicionalmente configurado como aquel proceso en el que un aprendiz entra en contacto y absorbe conocimientos de una fuente autorizada de saber (Burbules, 2009; Martín Barbero, 2002).

De este modo se ha ido consolidando una racionalidad en torno al conocimiento, sus formas de producción y de circulación actuales y, más específicamente, acerca del conocimiento necesario para la inserción en la vida laboral y/o socialmente productiva. Emergen, en este marco, una serie de enunciados acerca de la necesidad de formar en competencias y habilidades bajo la idea de que frente a la cantidad de información disponible en la red ya no es necesario contar con el conocimiento sino formar en competencias de uso de las nuevas tecnologías y en la búsqueda de información, además de estimular la cooperación y trabajo en equipo. Algunas de las hipótesis que sostienen estos planteos están ligadas a la constitución de la sociedad del conocimiento y fueron formuladas por el “padre” del *management* de organizaciones Peter Drucker (1993).

En el caso de la educación, estas nociones involucraron la puesta en acto de propuestas tendientes a definir la enseñanza en términos de procedimientos y actitudes y no ya de contenidos. La escuela, así, debería constituirse en locus para la orientación de aprendizajes en la medida en que “estos escenarios demandan una nueva arquitectura educativa que apunte y apueste al aprendizaje para la vida (*lifelong learning*); lo que implica entablar una nueva hipótesis educativa basada en la fórmula “enseñar a aprender” (Picardo Joao, s/f). Esto se tradujo en una redefinición de la tarea docente: de iluminador de inteligencias, proveedor de información valiosa o faro moral a entrenador que acompaña a los estudiantes con el objetivo de conseguir que aprendan a manipular información a partir de sus propios recursos y habilidades.

Asimismo, este proceso se yuxtapone con aquel que, desde los años 60, promueve el debate, la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, tensionando las pedagogías señaladas como autoritarias y la matriz disciplinaria de la escuela moderna (Dussel, 2010; Grinberg, 2008). La racionalidad de nuestra época, en lo que refiere al vínculo entre escuela y tecnología, se produce, entonces, a partir de la confluencia de distintos enunciados: por un lado, aquellos relacionados con la sociedad de la información y el conocimiento, por el otro, aquellos organizados en torno a los postulados críticos sobre la escuela, desde el movimiento escolanovista de la primera mitad del siglo XX, a los movimientos contraculturales de las décadas del 60 y 70. Todos estos enunciados se ensamblan y cobran nuevos sentidos en los actuales debates pedagógicos en torno de las tecnologías de la información y la comunicación y la escuela.

Bajo algunas de esas premisas se han puesto en marcha, a nivel global y regional, una serie de iniciativas vinculadas al modelo 1 a 1 —en el caso de Argentina el Programa Conectar Igualdad— a partir de las cuales la tarea docente deja de ser considerada como la fuente principal de información. En ese marco se busca que los estudiantes ocupen un rol más activo “con sus computadoras personales y portátiles tienen acceso a construir sus propios conocimientos de forma cotidiana y múltiple, y muchas veces fuera del aula” (Sagol, 2011, p. 15). Así, encontramos un escenario en el que un conjunto de argumentos ampliamente extendido en el campo de la educación acerca del fin de la explicación (Armella y Grinberg, 2012) y las definiciones en torno del aprendizaje permanente son base de reformas educativas, discursos y prácticas (sobre su análisis ver Grinberg, 2008; Simons y Masschelein, 2013).

Este trabajo, entonces, busca analizar las formas que asume el conocimiento escolar y su transmisión en un contexto organizado por la presencia cada vez más marcada tanto

de las tecnologías en las aulas como de discursos que enfatizan la enseñanza ya no de contenidos, sino de competencias de búsqueda. Una dinámica pedagógica que encuentra entre sus pilares fundamentales la fórmula “aprender a aprender” (Tedesco, 2007). Allí se abre la interrogación en torno del lugar del docente y de las características que asume el vínculo entre docentes y estudiantes.

Si tal como sostiene Souto (1997) la clase escolar es el ámbito más habitual del acto pedagógico en el que los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto y el aprender se provoca y genera, revisaremos un conjunto de escenas de clase a partir de las cuales reflexionar sobre esas formas diversas en las que este acto se manifiesta.

En primer lugar analizaremos las características de las tareas escolares a partir de la figura de un atlas (Didi-Huberman, 2010) y la pregunta acerca de cómo llevar la clase a cuestras. Allí indagaremos, también, el modo en que los docentes, en esta escuela, sienten y piensan la tarea de enseñar en el presente. Puesta entre paréntesis la *explicación*, la clase se configura a partir de la apelación a un *hacer* de los estudiantes que prima por sobre otras formas de enseñar y aprender. En ese marco retomaremos una discusión de larga data acerca del antagonismo entre espectador y actor que se reactualiza y complejiza a partir de la experiencia actual con los medios digitales. Finalmente, como corolario, proponemos (re)pensar el lugar del docente en un contexto en el que su figura parece haber quedado fragilizada, e incluso despotenciada tras la promesa de la revolución tecnológica.

1. ATLAS. ¿CÓMO LLEVAR LA CLASE A CUESTAS?

Una de las exposiciones más destacadas de 2010 2011 fue “Atlas. ¿Cómo llevar el mundo a cuestras?”, inspirada en Aby Warburg, en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid). La muestra fue curada por Didi-Huberman y presenta una multiplicidad de imágenes agrupadas por afinidades electivas. Didi-Huberman (2010) señala que el atlas es una presentación sinóptica de las diferencias, allí se ve una cosa y otra distinta colocada a su lado. Su objetivo es hacer comprender, a quien observa, el nexo entre estas, que no es un nexo basado en las similitudes sino en una *conexión secreta* entre imágenes diferentes. El atlas, señala, es un trabajo de montaje en el que se unen tiempos distintos, es un shock.

En este apartado, entonces, proponemos un montaje, una selección de registros de clase, de imágenes que, según el modo en que se las aprehenda, evidencian una *conexión secreta*. Y el problema que se articula en esa muestra es, aquí, levemente modificado como disparador de la indagación sobre ese trabajo cotidiano que por momentos parece una carga para los docentes: ¿cómo llevar la clase a cuestras?

La primera escena es una clase de música de primer año en la que el docente propone resolver un cuestionario a partir de una canción.

Comienza la clase. D (docente) les comenta que va a escribir una canción en el pizarrón porque le duele la garganta. “En hoja aparte, escriban la canción que voy a copiar en el pizarrón. Ustedes saben, los puntitos representan las palabras que faltan y que hay que completar. El título de la canción es “Media Verónica”, de Andrés Calamaro. Casi todos los estudiantes copian la canción, algunos tienen la carpeta en sus bancos, otros en hojas sueltas.

D: “Voy a copiar una parte de la canción, por ahora”. Aníbal: “¿Profe, se puede escuchar música?”, pregunta mientras saca su celular y sus auriculares. “No, ahora no. Mejor después”. Aníbal espera, y cuando D se da vuelta se coloca los auriculares. D se acerca a Jonás y le pregunta: “¿Por qué no copias?, ¿qué te pasa?” “Nada —contesta Jonás mirando para otro lado— yo ni siquiera conozco la canción”, grita “¿Cómo suena el tema?”, pregunta Agustín. Nadie contesta. D borra el segundo pizarrón y escribe “Cuestionario”. Y escribe:

- 1) Sustantivo/Satélite de la tierra.
- 2) “/abertura en la pared para dar luz y ventilación.
- 3) “/Comunicación escrita.
- 4) “/Parte superior de la cara o delantera de algo.

D. “El cuestionario háganlo en una hoja aparte. Así lo seguimos”. Y continúa borrando y escribiendo el resto de los puntos. “Profe, estoy aburrido”, le dice Cristian. “¿Usted no está aburrido, profe?”. D se ríe. “No”, responde. “¿Vio La era del hielo?”, le pregunta Ariel. Nadie contesta. Ariel se pone a cantar reggaetón.

D se para en el frente y pregunta: “La primera señal que da el cuestionario ¿cuál es?” Lee la primera pista: “Sustantivo, satélite de la tierra... ‘Luna’”, responde él mismo y completa en el pizarrón. Y sigue: “La segunda ¿qué dice?” Y lee: “abertura en la pared para dar luz y ventilación... ‘ventana’, es la respuesta, dice D.

“¿Y si buscamos la canción en Internet, profe?” dice Aníbal y se ríe. “Para qué la vas a buscar si lo vamos a hacer ahora?”, responde D.

“La tercera ¿qué dice?... Comunicación escrita”, lee. Y pregunta: ¿cuántas letras tiene? Cuentan entre todos. “Cinco”, dice uno de los chicos. D “¿Qué puede ser?”. “Carta” responde Melina. “Muy bien”, dice D y va completando los espacios en blanco. “Bueno, hacemos una más y siguen en equipo, después lo vemos juntos”.

Suena el timbre del recreo. Cuando regresan hacen el trabajo en equipos de tres o cuatro estudiantes. D pasa por los bancos. Luego les propone poner en común lo que hicieron.

D “Lo hicieron bastante bien... Acto de reír, sustantivo” Silencio. “Risa” dice uno de los chicos no muy convencido. “Sí, risa” dice D.

Suena el timbre que indica el fin de la clase

Los chicos empiezan a guardar sus cosas. Se levantan. D les dice que lo corrigen la próxima clase.

Detengámonos en esta secuencia. Se trata de una clase de música en la que se encuentran un docente y un grupo de dieciséis estudiantes. El docente propone resolver un “cuestionario” (musical) a partir del cual ir reconstruyendo una canción mutilada de algunas palabras, en una suerte de “crucigrama” cuyos blancos deben ser completados a partir de pistas. Algunos no comprenden la consigna. El docente lee y responde las primeras a modo de ejemplo. Varios estudiantes muestran signos de aburrimiento. Y de pronto uno de ellos pregunta “¿Y si buscamos la canción en Internet?” y se ríe. ¿Cómo leer esta intervención de quien sugiere resolver la tarea propuesta con un solo “clic”?

Más que un gesto pragmático que propone resolver la tarea de un modo eficaz buscando la letra de la canción en Internet, esta intervención parece evidenciar cierta inquietud de quien sospecha que el trabajo propuesto está por debajo de sus capacidades o de su tiempo. Que la escuela está para otra cosa y que esa tarea es, más bien, el modo de pasar el tiempo en clase. La interpelación de este estudiante va seguida de una risa que no debemos pasar por alto. Larrosa propone hablar de la risa, pero de esa risa que “está en medio de lo serio, que ocupa lo serio y que se compone con lo serio” (Larrosa, 2000, p. 151), que no hay que confundirla con aquella risa que se coloca en el espacio trivializado de lo lúdico y que es inofensiva en tanto no se mezcla con lo serio. De lo que se ocupa, y lo que nos ocupa, es de la risa como componente del pensamiento. Aquella, dice el autor, que es un componente dialógico del pensamiento serio y elemento esencial de la formación de aquel.

¿Cómo analizar, entonces, la intervención de este estudiante y la risa que la acompaña? “¿Y si buscamos la canción en Internet?”, se constituye en un pedido de hacer algo que los interpele, que ponga en exigencia sus inteligencias y que podría ligarse con la expresión de otro de los estudiantes “Yo ni siquiera sé cómo suena la canción, no la conozco”. Es decir, pone en discusión el sentido de que, en una clase de música, se proponga completar ‘blancos’ de una canción que no se conoce ni se sabe cómo suena.

Lo que parece estar en juego es un cuestionamiento a la propuesta presentada en el marco de una clase de música, y evidencia cierto descontento de los estudiantes por hacer algo que parece exigir bajos niveles de potencia cognitiva, creativa, vital; cierto fastidio por hacer algo cuyo único objetivo parece ser el hecho de ejercitar en el tiempo de clase más allá de lo que se proponga: en una clase de música en la que se trabaja con una canción del mismo modo en que se podría trabajar con cualquier otro texto, en la que no se escucha música, no se conoce a quien canta, no se termina de comprender la propuesta. Así, tras ambas expresiones (“¿Y si buscamos la canción en Internet?” y “Yo ni siquiera sé cómo suena la canción, no la conozco”) resuena una deriva posible, la de detener el simulacro. Y la risa, expresión de un pensamiento que a la vez cree y no cree, que respeta y se burla al mismo tiempo. “De un pensamiento tenso, abierto, dinámico, paradójico, que no se fija en ningún contenido y que no pretende ninguna culminación” (Larrosa, 2000, p. 152).

Del otro lado está el docente. Un docente que es interpelado por los estudiantes, pero también por una época que lo “invita” a reinventarse permanentemente, reinventar sus clases, su lugar, sus métodos. Pero una reinención que lo encuentra solo, “con la clase a cuestas” y con la necesidad de resolver, aunque “le duela la garganta”, el trabajo escolar. En los planteamientos clásicos sobre el trabajo docente, señala Terigi (2012), este suele ser definido y evaluado en términos de una eficacia individual.

Tenemos, entonces, aquí una primera aproximación que articula cierta exigencia o expectativas por parte de los estudiantes de determinadas dinámicas que los interpeleen con un trabajo docente que, por momentos desorientado, no puede sino resolver en términos

individuales una situación ciertamente compleja.

Retomemos, ahora, otro registro. Se trata de una clase de geografía de tercer año que transcurre en el Laboratorio de Informática.

D les avisa que luego del recreo tienen que ir a la sala de Informática porque un grupo va a exponer un trabajo sobre lo que están viendo en relación con la conformación de los Estados-Nación en América. Finalizado el recreo, los estudiantes van llegando a la sala de informática donde ya hay tres compañeras frente a una computadora. D le pide al resto que se sienten formando un semicírculo en torno a ellas para que se pueda ver el trabajo desde la pantalla de una de las computadoras. Luego de un rato una de ellas inicia la reproducción de una presentación titulada “Estado, Nación y Territorio en América”. Luego del título en colores y letras de molde, comienzan a pasar diapositivas con textos de diferentes tamaños a una velocidad que prácticamente impide su lectura. Cada filmina expone una definición de “territorio”, de “nación”, de “estado”. No hay nombres a quienes atribuirles las definiciones, ni textos, ni fechas. Las imágenes se mueven, entran por arriba, por abajo y por ambos costados de la pantalla. Con efecto esfumado y distintas tipografías.

La velocidad se mantiene y por momentos solo se ven los movimientos. Hay risas y bostezos. Luego de unos minutos, se interrumpe la presentación por un problema técnico. Reinician la computadora y la presentación vuelve al comienzo. Se escuchan murmullos. Las diapositivas vuelven a desfilar veloces. Parece primar la acumulación antes que el despliegue lógico-secuencial del tema. La última filmina queda detenida, allí se leen los agradecimientos: “a la profe, a nuestros compañeros, a la escuela y a todos los que nos conocen”. Todos aplauden. D saca un cuaderno. “Hicieron un muy buen trabajo. Tienen un 10 que se promedia con el resto de las notas”. Las estudiantes agradecen, se miran de reojo y se ríen.

Observación clase de Geografía, 3° 2° año T.M.

Esta clase transcurrió en el Laboratorio de informática. Todos allí debían mirar una presentación en *PowerPoint* elaborada por tres estudiantes que, utilizando todos y cada uno de los recursos que el programa ofrece, exponen un trabajo sobre los Estados-Nación en América Latina.

En primer lugar, es interesante advertir que, en este caso, es una herramienta digital la que ocupa el centro de la escena, y si se puede afirmar que este recurso facilita la exposición, no se puede decir lo mismo de la comprensión por parte de quienes lo observan, o no cuando la celeridad de las diapositivas y el excesivo uso de recursos gráficos dificultan la posibilidad de captar el sentido del trabajo. Un trabajo que, lleno de definiciones, no permite desplegar de forma ordenada, secuencial y lógica el tema propuesto. Así, la acumulación en velocidad de definiciones, tanto como de recursos técnicos de diseño, prima sobre el contenido o el sentido de lo expuesto. Turkle (2003) sostiene que los artefactos conllevan un cierto tipo de estética, ideas y determinada forma de ver el mundo. Así, advierte, cuando la presentación se convierte en sí misma en una idea poderosa, se disminuye nuestra

apreciación de la complejidad. La autora encuentra numerosos ejemplos en los que ese tipo de utilización de una herramienta como el *PowerPoint* para temas complejos reduce todo a un conjunto de sonidos, colores y afirmaciones de hechos que aparecen de izquierda a derecha, de arriba hacia el centro, presentando ciertos fenómenos de un modo bastante simple. Sin embargo, Turkle (2003) señala que cuantos más son los “efectos especiales” utilizados, mayor es la aceptación y mayores son los aplausos.

Un segundo elemento a destacar es que esa exposición veloz, que desatiende el contenido a transmitir, se complementa con los signos de aburrimiento que no ocultan los estudiantes presentes. Nada del presunto efecto cautivante de las tecnologías —*wow effect* (Jenkins, 2007) —parece constatarse en esta ocasión. En tercer lugar debemos señalar que la utilización del recurso digital no formaba parte de la consigna y que fueron las mismas estudiantes quienes decidieron incorporar su uso que se mostró eficaz como estrategia de resolución de la tarea encomendada: los aplausos finales y la máxima calificación obtenida son muestras de ello. Lo que han aprendido en su oficio de alumnas (Perrenoud, 2006) es que en el siglo XXI la utilización de ciertas herramientas constituye un valor agregado en relación a su desempeño escolar y a su evaluación. Un cuarto elemento a destacar es la evaluación altamente positiva que la docente hace de un trabajo que muestra deficiencias expositivas, tanto en la composición técnica como en la textual. Esto marca un interrogante acerca de qué es lo que se espera en una clase de tercer año de un trabajo grupal sobre un tema como la constitución de los Estados-Nación en América Latina. Dicho de otro modo, ¿qué es lo que se valora en un tipo de producción sobre un objeto tan complejo que utiliza como estrategia expositiva un recurso audiovisual?

El desarrollo del tema, el debate y discusión sobre los conceptos contenidos en esas diapositivas había dejado de ser el eje y estaba lejos de evidenciar una apropiación por parte de las estudiantes del objeto abordado. Búsqueda, corte, pegue y diseño parecen ser las operaciones de base puestas en juego en la elaboración del trabajo. Pero, entonces, ¿qué es lo que se califica con diez?

Una hipótesis podría ser que lo que se valora positivamente es la utilización del recurso informático, no solo el programa de presentaciones sino también el uso de Internet para buscar un conjunto de definiciones que la velocidad casi vuelve “simultáneas”.

Aquello que acompaña la utilización de ciertas herramientas informáticas parece ser una sobredimensión del trabajo o, más bien, una sobrevaloración de lo que se supone que el trabajo representa en términos de un producto final más que en relación al tipo de aprendizaje que habilita. Así, cierta espectacularidad del recurso de presentación subsume —o desplaza— el conocimiento objeto de la clase. Para muchos docentes, dice Terigi, los estudiantes ya manejan una serie de saberes y habilidades relacionados con los “nuevos recursos” informáticos y digitales (Terigi, 2012), de modo que suelen estar dispuestos a ver en las producciones que los contemplan un valor positivo en sí mismo.

Tomemos, por último, otra escena que nos propone algunas otras coordenadas sobre las que analizar las formas que asume la tarea escolar.

Semana en la que se entregaron las netbooks del Programa Conectar Igualdad. D pide a los estudiantes que abran sus máquinas y que entren en el Abogadro, un programa de físico-química que permite simular moléculas. D “Se pueden crear movimientos”, dice. “Vayan a Preferencias, en la solapa Herramientas: ahí pueden seleccionar los elementos. Son los elementos que se pueden graficar. Con ellos se pueden crear moléculas y simular movimientos. Vayan probando”.

Los estudiantes comienzan a hacerlo. Algunos lo llaman para hacerle consultas.

Jonathan “¡No me sale el color que yo quiero!”. D “Es así. No se pueden elegir los colores. Es el color con el que viene”.

Juan Cruz fija su mirada en la pantalla. Observa cómo se mueve la molécula. Le aumenta la velocidad.

D escribe en el pizarrón H_2O , NH_3 , $ClNa$, CO_2 . Les pide que intenten crearlas con el programa.

D se acerca a Alan que le muestra lo que hizo:

- Alan: “Vio, Profe, ¡qué bien que me salió!”
- D: “Sí, bien. ¿Qué molécula formaste?”
- Alan: “Dióxido de carbono”
- D: “Pero eso no es Dióxido de carbono, es Cloruro de sodio”
- Alan “[Risas] Bueno... ¡es lo mismo! Se mueve, ¡está re-copado!”

Observación de clase de Físico-química, 3° 1° T.M.

En esta ocasión se trata de la clase en la que comenzaban a trabajar con las *netbooks* del Programa Conectar Igualdad. El docente de Físico-química propone una actividad a partir del uso de un programa específico de su materia que habilita la posibilidad de crear moléculas, simulando sus movimientos. Los estudiantes comienzan a explorar el programa. Aquí la curiosidad gana terreno. Mas no la precisión o la fidelidad a los contenidos en juego. El uso del simulador y sus recursos de movimiento se sobreponen al tipo de molécula, si es dióxido de carbono o cloruro de sodio: “¡Es lo mismo! Se mueve, ¡está re-copado!”, exclama el estudiante.

En principio, no debemos perder de vista que se trata de los primeros días en que los estudiantes trabajan con sus *netbooks*, por lo que algo de esa curiosidad, incluso de cierta fascinación, parece despertarse por la novedad que representan las máquinas. Así y todo, puesta en serie con las anteriores escenas analizadas, no podemos sino destacar cierta tensión entre la dinámica de la clase, el recurso tecnológico utilizado y los “contenidos” a enseñar.

Formulado en términos de interrogante la cuestión sería cómo convertir la simulación de una molécula en una experiencia de aprendizaje en la que los contenidos a enseñar no queden subsumidos en un automatismo formal y lúdico que desplaza en su misma constitución aquello sobre lo que se está trabajando.

En este sentido, Dussel (2010) se pregunta por el tipo de conocimiento que produce una imagen en el marco de pedagogías que la toman como fundamento.

Es importante debatir abiertamente con muchas de las pedagogías de la imagen que dan por saldada la discusión sosteniendo que hay una equivalencia entre ver y saber, y entre imagen y verdad. Esto es así en pedagogías que usan las imágenes y también en aquellas que las censuran y les temen: ambas comparten la confianza en una omnipotencia de la imagen, en una capacidad de producir un saber unívoco e irrefrenable. (Dussel, 2010, p. 7).

Es evidente que en este caso es un ver que puede ser curioso y lúdico que, incluso, puede ser provocador, un ver que “sobra” la situación. Algo de esto hemos destacado en las risas que rematan las escenas seleccionadas. Lo cierto es que en este caso “ver” no equivale a aprender los contenidos curriculares y que entre imagen y verdad las mediaciones parecen ser infinitas. La “omnipotencia” de las imágenes en su relación con el saber, en todo caso, es más bien un enigma a descifrar que declina en una multiplicidad de interrogantes que podemos destilar en una sola pregunta: ¿qué figuras del docente, del estudiante, de la enseñanza y del aprendizaje exigen y condensan?

Decíamos al comienzo que estas escenas son parte de un montaje sobre el que nos propusimos trabajar buscando la *conexión secreta entre las imágenes* (Didi-Huberman, 2010). Así, una de las conexiones refiere a los modos de operación con el saber (Dussel, 2010) que se ponen en juego. Esto es, qué formas de vínculo con el conocimiento habilitan, qué saberes se enseñan. Hay, en principio, un elemento común a todas ellas: utilizando la tecnología —desde la menos elaborada, como el pizarrón, hasta una mucho más sofisticada, como un programa de presentaciones y/o de simulación— se trata de la realización de una actividad definida, a veces difusamente, a partir de la que los estudiantes, solos o en grupo, deben *hacer* algo.

La preocupación docente por hacer sus clases más atractivas y hasta por cumplir con el mandato de que los alumnos sean protagonistas del aprendizaje aparece en las escenas, y en las últimas dos, los recursos tecnológicos ocupan un lugar central. Sin embargo, la incorporación de estas herramientas —a contramano de los discursos que encuentran en ellas la clave de una renovada y eficiente pedagogía— parece malograda. Una posible lectura de esta situación podría vincularse al hecho de que la escuela, cuando incorpora recursos tecnológicos, lo hace sin modificar las matrices mismas que fundan su lógica. La escuela incorpora una serie de herramientas tecnológicas manteniendo ciertas dinámicas de un modelo del saber (Martín Barbero, 2006) tan ajenas al mundo digital como débiles en sus fundamentos. En ese sentido, si la escuela ha sido una institución que tradicionalmente propuso una relación con el saber mediada por el maestro y centralizada en el currículum y el libro (Dussel, 2010), encontramos en estas clases una dislocación de esos términos: la relación con el saber, aquí, no parece estar necesariamente mediada por el docente ni centrada en el currículum. Pero sería impreciso afirmar su remplazo por los dispositivos tecnológicos, ¿hablamos del mismo saber y de la misma relación solo modificando la “mediación”?

En ese marco, relevamos que ciertos contenidos quedan diluidos al tiempo que se revitaliza un conjunto de procedimientos o automatismos (Berardi, 2014) que termina tomando tipos de actividades por tipos de contenidos (Terigi, 2010).

En ese sentido, preguntarse cómo llevar la clase a cuestras permite reconocer la existencia de estrategias —de docentes y de estudiantes— puestas en juego a la hora de transitar situaciones para las que se encuentran desprovistos de las viejas certezas sobre el lugar que ocupa cada quien. Aprendieron a ser alumnos y especialmente a ser docentes

en este marco, sin demasiadas certidumbres respecto de sus nuevos lugares. Deben ser docentes en un contexto en el que tanto los saberes como quienes los detentan se encuentran en “tela de juicio”. Son convocados a *enseñar a aprender*, a promover la *participación de sus estudiantes*, a *usar las nuevas tecnologías* y *formarse continuamente*, llevando —como no podría ser de otro modo— la clase a cuestras.

2. CUANDO EL HACER DEVIENE FIN: EL PROCEDIMIENTO EN ACCIÓN

Hasta ahora hemos recuperado escenas que nos permiten pensar formas que asumen la clase y las tareas escolares dentro de ella. Sin embargo, estas no pueden ser analizadas sin otras tantas que, como un espejo, muestran lo que los docentes dicen, sienten o piensan sobre su experiencia de enseñar. Cada una, a su forma, evidencia una modalidad que ha asumido la clase escolar en la “sociedad del conocimiento”, aquella en la que los docentes parecen haberse desplazado de sus lugares de enseñantes.

En ese marco, una docente de Historia señalaba:

Ya no existe más el profesor que da clases. No te escucharían. Ahora hay que dejar que ellos hablen, que preparen las clases... que sean ellos los protagonistas. (Entrevista a docente de Historia).

La insistencia de muchos docentes sobre la imposibilidad de “dar clase” —asociando, generalmente, esa idea a la de la clase expositiva— es tan frecuente como la apelación a un *hacer* de los estudiantes en referencia a una actividad que estos deben realizar en tanto les otorga la cuota de protagonismo necesaria de acuerdo con las exigencias relevadas por los docentes.

Una profesora de Geografía señalaba:

No es que podés pararte a explicarles un tema. Tenés que tenerlos haciendo una tarea, es como que no quieren ser espectadores, ahora tienen que sentirse partícipes de lo que das. Así y todo te digo que los tenés un rato y ya se pierden, se van por ahí... Ya no podés ser docente como en las viejas épocas, ahora hay que dejar que hagan. (Entrevista a una docente de Geografía).

Ese *hacer* conforma un continuum en la gestión de las conductas. El peligro parece ser la desconexión y la fuga, cuando no hay cosas para *hacer* el desborde acecha desde cada pupitre. La gestión del tiempo, la movilización constante, toda una micropolítica pedagógica puesta en funcionamiento en tiempos de omnipresencia tecnológica.

Otra docente, de Físico-química decía en la presentación de la materia a sus estudiantes:

La clase hablada va a ser más corta en general. Vamos a tratar de que sean ustedes los que trabajen. Es mejor... y ustedes van a estar más contentos. (Registro de observación de clase de Físico-química, 3° año, T.M.).

Nuevamente el *hacer* sostenido en manos de los estudiantes por sobre todo intento de explicar o exponer, es decir, de ubicarse como docente explicador por encima de este vínculo activo. Pero ahora con un plus, ese hacer no puede ser “obligado”, ni a “desgano”, ni por pura obediencia, la matriz post-disciplinaria conmina a que ese *hacer* sea acompañado

de la sensación de libertad y autonomía con el suficiente margen de decisión como para “estar contentos”.

En la tradición educativa, sostiene Feldman (1999), se han destacado dos modos de concebir la enseñanza: aquella que entiende que esta consiste en “poner” cosas en la mente de los niños y la que plantea a la enseñanza como aquella que debe preocuparse por “sacar” o permitir que se exprese algo de los sujetos. Ambas, señala, han estado vinculadas a ciertas tradiciones pedagógicas, las que consideran al niño como una tabla rasa y a la educación como el proceso de inscripción en ella y las que consideraban al niño como una suma de potencialidades “buenas” y a la educación como aquel proceso que debe cuidar el desarrollo de tales potencialidades. En un caso el movimiento es de afuera hacia adentro, en el otro de adentro hacia afuera. El movimiento de la escuela nueva participó de esta segunda concepción y

[...] sus reflejos han llegado hasta nuestros días como parte de la constante polémica con los rasgos de la educación tradicional [...] En la actualidad parece que la enseñanza ha perdido prestigio probablemente porque fue emparentada con sus aspectos más directivos. Basado en que “todo lo que se enseña a un niño impide que lo descubra por sí mismo” se asentó progresivamente la noción de que el “ideal educativo es no enseñar” sino hacer que “las cosas salgan de los niños [...] Muchos maestros evitan referirse a su tarea como de [...] “enseñanza” o sólo aceptan que es necesaria en situaciones límite. Al mismo tiempo, muchos docentes evitan describir su rol como de “enseñantes” y prefieren el de “guías” u “orientadores” y no pocos asumen con algo de culpa que “de vez en cuando, no hay más remedio que enseñar. (Feldman, 1999, p. 16-17).

Este conjunto de ideas condensadas en el *hacer* de los estudiantes, en su *activa participación* en el proceso de aprendizaje, son ejes centrales de reformas educativas recientes y de una discursividad pedagógica que llama a la acción.

Estas ideas acerca del docente como orientador de aprendizajes se han visto revitalizadas, como hemos señalado, a partir de la emergencia de los discursos de la pedagogía de las competencias (Grinberg, 2008) y de la consecuente redefinición de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de que los estudiantes “aprendan a aprender”, que adquieran competencias. Estas son, asimismo, definidas como competencias profesionales que los docentes deben poner en marcha (Perrenoud, 2004). Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes e implicar a los alumnos en estos, trabajar en equipo, participar de la gestión de la escuela, utilizar las nuevas tecnologías y organizar la propia formación continua son algunas de las competencias que describe Perrenoud. Sin embargo, para el caso de los saberes de los trabajadores, en este caso docentes, la definición de competencias implicó el desprecio de los conocimientos que no se ajustaron a las grillas definidas. Lo que supuso la expulsión de ciertos saberes tradicionales y anteriores de estos.

El movimiento señalado, entonces, a partir de lo que advierten los docentes al verse “obligados” a hacer *hacer* a los estudiantes casi como reemplazo de su ser docentes, tiene profundas implicancias en las formas que asume la clase escolar y con ellas los procesos de enseñanza y aprendizaje. Bajo esta declaración no queda otra opción que aquella que habilita la actividad de los estudiantes, en oposición a la práctica en la que un docente transmite (explica) un contenido.

El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisoluble de la formación (*bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso” (Lyotard,

1987, p. 16) afirmaba Lyotard hace más de veinte años. Pero vuelto exterior en tanto operación de aprendizaje sobre una masa de información atesorada en memorias artificiales cabe preguntarse qué lugar ocupa el saber y de qué forma la escuela y los docentes podrían habilitar un modo de interacción que aumente las potencias de pensamiento (crítico, desautomatizado) de los estudiantes.

3. DE ESPECTADORES Y CONSUMIDORES ¿PROSUMIDORES?

espectador, ra.

(Del lat. spectātor, -ōris).

1. adj. Que mira con atención un objeto.

2. adj. Que asiste a un espectáculo público. U. m. c. s.

RAE

Comencemos este aparatado señalando una paradoja: es posible encontrar una cada vez más insistente apelación a la acción de los estudiantes que se presenta como opuesta al rol de espectador —es decir, quien mira/escucha lo que hace/dice otro— a la vez que la figura del espectador (asociada con frecuencia a la lógica del espectáculo) es retomada por algunos autores que incluso refieren al espectador como el alumno del siglo XXI (Funes, 2005). Lo que está en el centro de esta cuestión es una vieja discusión que se reactualiza —y complejiza— a partir de la experiencia actual con las tecnologías digitales, aquella que nombra el antiguo antagonismo entre actuar y conocer.

Desde la perspectiva histórica, sostiene Arendt (2002), la retirada de la acción constituye la más antigua condición impuesta a la vida del espíritu. “En su forma primitiva se basa en el descubrimiento de que únicamente el espectador, jamás el actor, puede conocer y comprender lo que se le ofrece como un espectáculo” (Arendt, 2002, p. 114). Del término griego que designa a los espectadores, *theatai*, derivó el concepto filosófico de “teoría” y, hasta hace unos siglos, sostiene la autora, “teorético” significó contemplativo, observar algo desde afuera. Así, se funda la temprana distinción entre actuar y comprender, “Como espectador puede comprenderse la “verdad” de lo que versa el espectáculo, pero el precio es la retirada de toda participación en él” (Arendt, 2002, p. 115). El dato que se encuentra detrás de esta afirmación, señala la autora, es que solo el espectador ocupa una posición que le permite ver la totalidad, como el filósofo que observa el cosmos como un todo ordenado y armonioso. El actor, en cambio, al representar un papel en la obra no solo es una simple parte, está vinculado a lo particular que encuentra su justificación en tanto elemento de un conjunto.

En un sentido complementario, en *El porvenir de nuestras escuelas* Nietzsche (2000) relata el encuentro, en un día de otoño a orillas del Rin, de dos jóvenes estudiantes con un filósofo y su discípulo. Ambas partes tenían como destino aquel día ocupar un lugar en el bosque. Se trataba de un encuentro para el pensamiento, en el que no mediaba más que el silencio. “Debía tratarse de una ceremonia silenciosa, totalmente proyectada hacia el recuerdo y el futuro: entre las dos, el presente debía intervenir únicamente como una línea de puntos suspensivos” (Nietzsche, 2000, p. 43). Lo que siguió a ese momento de contemplación fue una larga conversación entre el filósofo y su discípulo en la que debatirían sobre el porvenir de una sociedad en la que el conocimiento y la cultura a la vez

que se amplían y difunden, se restringen y debilitan. Conocimiento y cultura en la mayor cantidad posible, el objetivo último de la cultura, señala el autor, es la utilidad.

A contrapelo de aquella forma que estaba, según Nietzsche, asumiendo la cultura, el filósofo y su discípulo y los dos estudiantes buscaban encontrar allí, en ese pequeño bosque, un refugio en el que pudieran contemplar, pensar; produciendo un corte en el presente, que ya no es acción útil, sino una suspendida línea de puntos que habilite las condiciones para ser “espectadores” de sus propias vidas y del devenir del mundo.

Tenemos, entonces, una primera asociación que vincula a la figura del espectador con la de aquel que conoce y se opone, a su vez, a aquel que actúa como la imagen de quien ocupa un lugar parcial y al estarlo pierde de vista a la totalidad. Esta concepción, sin embargo, tendrá un giro fundamental. Rancière (2010) es uno de los autores que rastrea el modo que asume tal relación, a partir de una solicitud de una academia de artistas que lo convoca a reflexionar en torno de la figura del espectador. Allí afirma que las numerosas críticas al teatro se pueden concentrar en lo que denomina la paradoja del espectador: no hay teatro sin espectador.

De acuerdo a las críticas, ser espectador es un mal por dos motivos principales. En primer lugar, porque el espectador permanece ante una apariencia e ignora el proceso de producción de tal apariencia. En segundo lugar, ser espectador es lo contrario de actuar, se permanece inmóvil en su sitio. Ser espectador es estar separado al mismo tiempo de la capacidad de conocer y de la de actuar. Tal diagnóstico lleva a dos conclusiones diferentes, señala Rancière, una de ellas indica que el teatro es una escena de ilusión que es necesario suprimir, en tanto impide el conocimiento y la acción. De ahí las críticas de Platón bajo la idea de que el teatro es el lugar en el que se invita a unos ignorantes para que vean sufrir a otros hombres:

Transmite la enfermedad de la ignorancia que hace sufrir a los personajes mediante una máquina de ignorancia, la máquina óptica que forma las miradas en la ilusión y en la pasividad. Así pues, la comunidad justa es aquella que no tolera la mediación teatral, aquella en la que la medida que gobierna la comunidad está directamente incorporada en las actitudes vivientes de sus miembros. (Rancière, 2010, p. 10-11).

Si bien es la conclusión más lógica, sostiene Rancière, no es la que ha prevalecido entre los críticos. La mayoría ha conservado las premisas modificando la conclusión, planteando que quien dice teatro dice espectador y que en ello hay un mal. Hace falta, entonces, un teatro sin espectadores, en el que los concurrentes aprendan en lugar de quedar seducidos por las imágenes, en el que sean participantes activos en lugar de ser *voyeurs* pasivos. Esta inversión, señala, se concretó a través de dos caminos. Por un lado aquel que indica que hay que transformar al espectador fascinado por la apariencia mostrándole un espectáculo extraño en el que deba buscar un sentido, convirtiéndolo, así, en un investigador que observa fenómenos e indaga sus causas. Por el otro, proponiéndole un dilema ejemplar lo que lo obligará a agudizar su propio sentido de evaluación de razones, de discusión y de la elección. Estas han sido las características que guiaron el teatro épico de Brecht y el teatro de la crueldad de Artaud. Para el uno, el espectador debe tomar distancia; para el otro, debe perder toda distancia.

Los intentos modernos de reforma del teatro han oscilado constantemente entre estos dos polos de la indagación distante y de la participación vital, arriesgándose a mezclar sus principios y

sus efectos. Han pretendido transformar el teatro a partir del diagnóstico que conducía a su supresión. (Rancière, 2010, p. 12).

Así, dirá el autor, son estos mismos principios los que hoy convendría volver a examinar; la red de presupuestos, el juego de equivalencias y de oposiciones que sostiene esta crítica a la noción de espectador, equivalencias entre público teatral y comunidad, entre mirada y pasividad, entre exterioridad y separación, entre mediación y simulacro; oposiciones entre lo colectivo y lo individual, la actividad y la pasividad, la posesión de sí mismo y la alienación. Este juego de equivalencias y de oposiciones compone, en efecto, una dramaturgia bastante tortuosa, una dramaturgia de la falta y la redención. El teatro se acusa a sí mismo de volver pasivos a los espectadores y de traicionar así su esencia de acción comunitaria. En consecuencia, se otorga la misión de invertir sus efectos y de expiar sus faltas devolviendo a los espectadores la posesión de su conciencia y de su actividad.

Cabe preguntarse, entonces, si es posible reemplazar en este desarrollo el sustantivo *teatro* por el de *escuela* y arribar a una conclusión similar. Pensar allí qué tipo de operaciones se articulan en un nuevo escenario que ponen en tensión tanto la figura de quien escucha/mira, como la de aquel que explica/actúa frente a su auditorio. La apelación al *hacer* en clave pedagógica ha tenido referencias muy diversas, ha sido eje de cuestionamientos diferentes, desde el escolanovismo a las teorías críticas de los 60 y 70. Todo un abanico de señalamientos han apuntado de lleno al carácter pasivo al que la escuela reduce al estudiante, lo que no hace más que despotenciar un aprendizaje que podría ser pleno si quien estuviera en el centro de la escena fuera el sujeto que aprende. Lo que se desprende de estas críticas es que allí donde hay exposición/explicación de un docente a un grupo de estudiantes prima la pasividad de estos últimos, y allí donde hay actividad, el camino a un verdadero conocimiento. En línea con esto, una docente de señalaba:

Tenés que tenerlos haciendo una tarea, es como que no quieren ser espectadores, ahora tienen que sentirse partícipes de lo que das. (Entrevista a Docente de Filosofía).

Otra docente, de Historia, argumentaba

Entrevistada (E)- *Los chicos de hoy son como de acción. No quieren que vos te pares y les des clase. ¡Se te duermen! Quieren hacer ellos. Y hay que hacerlo así...a su manera*

Investigadora (I)- *¿Qué quiere decir que los chicos de hoy son “de acción”?*

E- *Y... que prefieren hacer cosas, actividades, búsqueda de información. No les gusta que te pares y les expliques las cosas. No lo soportan.*

E- *¿Y vos qué haces con eso que ellos hacen, que producen?*

I- *¡Lo que puedo! (Risas) Y bueno, trato de corregirlo, mostrarles los errores. Pero muchas veces ¡ni eso quieren escuchar!* (Entrevista a una docente de Historia).

Esta dicotomía se ha visto potenciada a partir del desarrollo creciente de medios digitales y de la web 2.0 en los que, suele decirse, se da un nuevo salto en la cultura de la participación y la cooperación social, lo que vuelve a poner en tensión a la escuela y a sus actores. La premisa es la siguiente: estos desarrollos técnicos habilitan un tipo de interacción entre pares, entre usuarios, que posibilita la creación compartida de contenidos. Aquí adquiere especial importancia el concepto de DIY (Do It Yourself) (Lankshear y Knobel, 2010). Hay, incluso, otros conceptos como DIO (Do It Ourselves) y DIT (Do

ItTogether), ambos evidencian la variedad de grados de compromiso en la cultura participativa. Mientras que el DIY da cuenta del uso individual de la disponibilidad que ofrece Internet, el DIO/DIT es la expresión más completa de la cultura participativa que involucra aficionados trabajando en colaboración para construir un producto a partir de una afinidad común (Lankshear y Knobel, 2010).

“D” de *Doing*. Todo DIY involucra el *Doing*, es decir, el hacer que supone algún grado de producción y no solo de consumo, señalan los autores. En este mismo sentido se enmarca la figura de prosumidor que conjuga la idea de consumidor con la de productor. El énfasis en el hacer es de vital importancia en la educación formal, sostienen Lankshear y Knobel, en la medida en que esta ha estado fuertemente inmersa en el consumo. Así, recuperan la crítica realizada por Illich a la escuela, refiriéndose a ella como un “órgano reproductor de la sociedad de consumo” que fuerza a los sujetos a usar sus “servicios” en tanto es la única autorizada para brindarlos.

Se trata, entonces, de destituir aquella imagen de espectador como figura inalterable que parece observar pasivamente desde afuera para devolver el protagonismo —perdido, robado— a través de la acción.

Así, estas dos nuevas figuras vinculadas al desarrollo de las tecnologías digitales vuelven a poner en la superficie aquel cuestionamiento al espectador en tanto sujeto pasivo y externo al proceso de producción, y que en tanto tal se vuelve incapaz de conocer la totalidad. Tensión que es constitutiva del desarrollo de la educación moderna y de las teorías pedagógicas que la desagregan y que se actualiza bajo la idea de una cultura participativa. De allí emerge, entonces, como superación del espectador, la figura del prosumidor, y refiere a la participación activa en la producción y circulación de la cultura.

¿Es posible y deseable revisar las estrategias pedagógicas y los roles al interior del aula a partir de estas figuras? ¿Qué implicaría recuperar desde allí al docente como enseñante, incluso, como transmisor de conocimiento?

4. A MODO DE COROLARIO. EL DOCENTE COMO ENSEÑANTE: ¿ES POSIBLE LA TRANSMISIÓN?

A lo largo de estas páginas hemos recuperado fragmentos, escenas de distintas clases proponiendo indagar el complejo escenario cotidiano de la escuela, el mapa de encuentros y desencuentros entre sus docentes y estudiantes. A su vez, hemos revisado el modo en que de un tiempo a esta parte se ha configurado una racionalidad que pone en tensión la forma en que tradicionalmente la escuela ha establecido el vínculo entre docentes, estudiantes y conocimientos. Esas formas de transmisión fundadas en la autoridad del docente y su capacidad para enseñar.

En *Hermenéutica del sujeto*, Foucault (1996) señala que él no busca hacer una historia de las costumbres, de los comportamientos, sino una historia del modo en que ciertos comportamientos han sido problematizados y pensados. Lo que busca, señala, es hacer una historia de las relaciones que anudan el pensamiento y la verdad y la noción que sirve de soporte a sus estudios es la de problematización que no quiere decir representación de un objeto pre-existente ni creación por medio de un discurso de aquello que no existe. Es, más bien, “el conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas lo que hace entrar a algo en el juego de lo verdadero y de lo falso, y lo constituye como objeto de pensamiento” (Foucault, 1996, p. 232).

Así, no se trata de pensar en el modo en que un enunciado determina una práctica sino de advertir las formas en que ciertos enunciados crean condiciones de posibilidad. O mejor, la forma en que determinadas condiciones habilitan a que algo sea posible de ser pensado, las condiciones en que puede suceder. De este modo, la declaración de los docentes acerca de la imposibilidad de “dar clase”, de “explicar” y la consecuente apelación a la acción — como relevo de aquello que se supone indeseable— no puede ser pensada por fuera de un orden que le da sentido. Es decir, no puede analizarse por fuera de ese conjunto de prácticas discursivas y no discursivas que, como señala Foucault, hacen entrar a algo en el juego de lo verdadero y de lo falso. Así, la declaración acerca del modo posible —y deseable— de ser docente en la actualidad, la forma que asumen las clases escolares, se fundan sobre una suerte de éxodo de ese lugar en el que históricamente se ha ubicado al docente, el del saber, el de la explicación, el de la transmisión. Pareciera que con la formulación misma acerca del fin de la explicación cae también toda posibilidad de transmisión. Y un docente que impelido a *poner a hacer* termina haciendo sencillamente lo que puede. Pero dentro de lo que puede también está aquello que Cécile Ladjali —docente de literatura del liceo de un suburbio parisino— en diálogo con George Steiner (2005) le sugiere como propio, como potencia singular del trabajo docente, ante todo, ir a la contra, enfrentar al alumno con su alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo.

La crítica, la problemática, la dramaticidad de un pensamiento vuelto sobre sí mismo a la búsqueda de las claves de funcionamiento del propio modo de vida. Y agrega Steiner:

El profesor ha de sacar a su alumno de su mundo, conducirlo hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda, y traspasarle un poco de su alma, porque quizás toda formación no sea más que una deformación. Habría que hacer un elogio de la dificultad. (Steiner y Ladjali, 2005, p. 37).

Transmitir un saber, transmitir conocimientos es, según Cornú (2004), reconocer en el otro la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo. Es no solo despertar su curiosidad y su espíritu, es instituirlo como sujeto del conocer. Pensar al conocimiento, a los estudiantes y a los docentes en la sociedad del conocimiento supone, creemos, la invitación a pensar el modo de refundar prácticas pedagógicas que reconozcan en el otro la potencia de conocer y de saber, a contrapelo de los actuales sentidos dominantes.

Quizás una huella posible sea aquella que hace algunos años sugirió Ignacio Lewkowicz (2004) advirtiéndolo que el sentido pedagógico de la escuela en el presente radica, por sobre todas las cosas, en producir pensamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Buenos Aires: Paidós.
- Armella, J., & Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *Signo y Pensamiento*, XXXI(61), 108-124.
- Baudrillard, J. (2000). *Pantalla total*. Madrid: Anagrama.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Berardi, F. (2014). *La sublevación*. Buenos Aires: Heckt.
- Burbules, N. (2009). Meanings of ‘Ubiquitous Learning’. In B. Cope, & M. Kalantzis, (Eds.), *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of*

- digital media* (pp. 15-20). Illinois: University of Illinois Press.
- Cornú, L. (2004). Transmisión e Institución del sujeto. En G. Frigerio, & G. Diker, (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Didi-Huberman, G. (2010). *Atlas*. Recuperado de <http://www.museoreinasofia.es/multimedia/atlas-entrevista-georges-didi-huberman>
- Dussel, I. (2010). La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes? En I. Dussel, A. Abramowski, B. Igarzábal, & G. Laguzzi, *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos* (pp. 3-16). Buenos Aires: Red de Centros de innovación educativa (CAIE).
- Drucker, P. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.
- Funes, V. (2005). Espectadores, los alumnos del Siglo XXI. *Revista Comunicar*, 24, 105-112.
- Grinberg, S. (2006). Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbano marginales. *Claroscuro Revista*, 5, 86-105.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Jenkins, H. (2007). *The Wow Climax: Tracing the emotional impact of popular culture*. New York and London: New York University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2010). *DIY Media: Creating, sharing and learning with new technologies*. New York: Peter Lang.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lewkowicz, I. (2004). *Escuela y ciudadanía*. En C. Corea, & I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido* (pp. 19-40). Buenos Aires: Paidós.
- Lyotard, J. (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Martín Barbero, J. (2002). Jóvenes, comunicación e identidad. *Revista Pensar Iberoamérica*. (OEI), 1-7. Recuperado de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: TusQuets.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó/ Secretaría de Educación Pública.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Picardo, O. sf. *Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la Sociedad del Conocimiento* Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/opicardo2.htm>
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Sagol, C. (2011) *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Santillán, L. (2011). *Infancia, trayectorias educativas y cotidianeidad. El problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2013). Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, 15(38), 93-102.
- Souto, M. (1997). *La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Paidós.
- Steiner, G., & Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Stiegler, B. (2010). *Taking care of youth and the generations*. Stanford: Stanford University press.
- Tedesco, J. (2007). *Las TIC: del aula a la agenda política*. AAVV Ponencia presentada en el Seminario Internacional Cómo las TIC transforman las escuelas, UNICEF Argentina, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010. Argentina: Ministerio de Cultura y

Educación, Santa Rosa, La Pampa, Argentina.

- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Tiramonti G. (2011). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti, & N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-38). Buenos Aires: Manantial-Flacso.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla. La construcción de identidad en la era de Internet*. Buenos Aires: Paidós.
- Turkle, S. (2003). From powerful ideas to Power Point. *Convergence*, 9(2), 19-25.

