

La subjetividad de la tarea docente en tiempos informacionales

Lucas Bang

Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina.

lbang@uaco.unpa.edu.ar

Resumen

El trabajo explora cómo los docentes son interpelados por los discursos tecnológicos que proponen renovar el paisaje educativo y la tarea docente. Mostraremos resultados de entrevistas a docentes de diferentes escuelas de la zona norte de Santa Cruz sobre su labor hoy, los cambios que han notado, la relación con la tecnología en escuelas donde la tecnología no está presente desde lo institucional. Además, desarrollaremos algunas líneas teóricas sobre los desplazamientos de la subjetividad en la edad moderna a los tiempos actuales tomando como referencia el desarrollo de las sociedades de control (Deleuze 2005) o sociedades de empresa (Foucault 1999).

Palabras clave: Comunicación, educación, subjetividad, tecnología.

Subjectivity of the Teaching Task in Informational Times

Abstract

The paper explores how teachers are challenged by technological discourses that suggest renewing the educational landscape and teaching. Show results of interviews with teachers from different schools in the area north of Santa Cruz on its work today, the changes we have noted, the relationship with technology in schools where technology is absent from the institutional. In addition, we will develop some theoreti-

cal lines on the movements of subjectivity in the modern era to modern times with reference to the development of the societies of control (Deleuze 2005) company or companies (Foucault 1999).

Keywords: Communication, education, subjectivity, technology.

INTRODUCCIÓN

La prioridad de este trabajo es describir algunas características de la producción de subjetividad docente rastreando los dispositivos enunciativos que vinculan los agenciamientos colectivos de enunciación con los agenciamientos maquínicos (Deleuze 2001), lo estructural con lo instrumental (Barbero 1998) lo artefactual con los comportamientos (McLuhan 1967). Tres caras de una misma moneda que determinan procesos relativos al funcionamiento de las relaciones interindividuales donde la apropiación (Rockwell, 2005) de la consigna sobre cómo las tecnologías de la información y la comunicación redefinen la subjetividad (ser/hacer) docente.

Podemos encontrar muchos puntos de vistas sobre el debate de la educación, la comunicación y tecnología pero todos coinciden en que la sociedad ha cambiado y que no se puede desconocer en el análisis del cambio los procesos de mediación tecnológica (Verón 1997, Thompson 2002) generados a partir de los formatos analógicos y digitales. Se trata de ver en las entrevistas lo que se dice respecto del cambio del mundo en las responsabilidades y expectativas del docente a partir de los docentes mismos y de los cambios contenidos en el enunciado “mundo tecnológico” en relación a la escuela.

En este sentido abarcamos los discursos de los docentes como “efectos de una construcción cuyas reglas se trata de conocer y cuyas justificaciones hay que controlar” (Foucault 2007:39) sabiendo que esa interacción está en forma continua por intermedio de la práctica discursiva (Raiter 2002) que genera ese vínculo entre el decir y el hacer, sabiendo que los discursos-prácticas (Criado 1998) llevan siempre la marca de la situación en la que se han producido.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Las nuevas grafías sobre la relación educación, tecnología y comunicación (Castell, 2003, Negroponte, 2001, Esnaola, 2009, Cobos, 2005,

entre otros) versan sobre una producción cultural que, según comienza a parecer, excede el dispositivo de la escolaridad e incluye a las tecnologías como líneas clave de enunciación y técnicas, que inciden en la experiencia y operan a través de las formas en que se modela la subjetividad. Es decir, las tecnologías y los medios permiten el desarrollo de nuevas formas de lo social interviniendo en los procesos de producción de subjetividad, creando diferentes formas de acceder a la cultura a las planteadas por la escuela.

Según Martín Barbero (2003) la tensión entre comunicación-educación en tiempos informacionales se produce a partir del cuestionamiento que desde los supuestos de la Sociedad de la Información se hace a las formas en que la escuela organiza y distribuye el capital cultural. Un suerte de crítica de la escuela aparece en la escena centrada en el almacenamiento y circulación del conocimiento —apoyado en el libro—, y, en el modo en que éste se entiende, es decir, como un conjunto de informaciones acumuladas e inmodificables que pueden ser transmitidas vertical y unidireccionalmente.

En este sentido, es posible afirmar que la transmisión de la cultura no puede pensarse por fuera de la historia, sino que encuentra anclaje tanto en el proceso histórico como en las luchas y posiciones políticas que la enmarcan y que son al mismo tiempo producto de esa transmisión. La transmisión de la cultura también implica la puesta en circulación de discursos y prácticas que sostienen, entre otras cosas, modos de entender las formas de organización de las sociedades, el sentido de los conocimientos y los intereses que los atraviesan.

La noción de sociedad de la información pone en marcha el discurso sobre el proceso de democratización de la cultura basado en el argumento de que el acceso a la información está al alcance de todos, habida cuenta de que lo favorece el desarrollo de múltiples tecnologías de la comunicación y de la información, que según Martín-Barbero (2001) no es más que una ilusión, una creencia que sostiene el supuesto de que no hay interpretaciones ni jerarquías en el proceso de distribución de la cultura, ni tampoco mediación social:

Que nadie se confunda, las tecnologías no son neutras, pues más que nunca ellas constituyen hoy enclaves de condensación e interacción de mediaciones sociales, conflictos simbólicos e intereses económicos y políticos. Pero eso mismo que

ellas hacen parte de las nuevas condiciones de entrelazamiento de lo social y lo político, de la formación de la opinión pública y del ejercicio de nuevas formas de ciudadanía (Martín-Barbero, 2001:88)

Desde los primeros estudios económicos que consideraron al conocimiento un recurso estratégico para el crecimiento económico, tanto su producción como su distribución han sido relevantes. Al decir de Grinberg (2013) el conocimiento como factor contributivo de la generación de riqueza, ocupa un lugar central en el circuito del sistema capitalista flexible. En tal sentido la producción y distribución de conocimiento se realiza por diferentes vías, asociadas en gran medida a las industrias culturales cuya plataforma privilegiada son las tecnologías de la información y la comunicación.

Es aquí donde la perspectiva de la gestión del conocimiento que ha adquirido especial brillo en los últimos años, señala que lo central son las habilidades y destrezas que permitan a los sujetos llegar más lejos en el uso eficiente de la información. Más aún,

en la lógica de la era digital: la información es conocimiento sólo si es comunicada y utilizada, esto es (...) involucra un espectro entero de actividades e industrias que pueden ser operacionalizadas y agrupadas en: educación (en todos los ámbitos y más allá de la educación formal), producción de conocimiento (...), impresión y edición (...), máquinas de información (...), servicios personales (...), servicios financieros (Grinberg, 2013:90)

Es en este marco que se señala que los sujetos deben estar dispuestos a la inversión en su capacitación para lograr aprendizajes que incrementen posibilidades de éxito en el mercado, siendo necesaria una actitud de permanente predisposición al aprendizaje. En términos de Simons y Masschelein (2013) se trata de una racionalidad que pone por eje la capitalización del aprendizaje por cuanto este acarrea la fuerza de producir valor agregado. Ante esta ponderación del aprendizaje como motor de la producción de mercancía, y bajo la premisa de que los aprendizajes pueden ser ilimitados, también se consideran ilimitados los lugares y los tiempos para que estos sean posibles.

En los últimos tres decenios, en la escuela ha habido novedades, tanto en su formato como en sus contenidos dado que fue cobrando den-

sidad la promoción de prácticas de aprendizaje que prescinden tanto de docentes como de tiempos de reflexión. Se han ampliado y flexibilizado los espacios y los tiempos de aprendizaje, haciendo del aprendizaje permanente consigna y mandato de auto-responsabilidad a seguir en un mundo en el que cada quien debe definir su camino.

La escuela se ha flexibilizado y el sistema de regulación espacio-temporal con el que opera implica una flexibilización máxima del tiempo y del espacio al tener que adaptarse las distintas tareas del aprendizaje al ritmo interno de cada alumno. Los saberes, los contenidos, pierden así progresivamente su valor pues ya no se trata de transmitir saberes. Tiempos y espacio flexibles y adaptables a las motivaciones y deseos del sujeto en el presente (Roldán, 2011:97).

De lo que se trata es de aprender a aprender. Así, el relato pedagógico de las competencias no remite a un saber sino a un “saber-hacer” y a un “saber-ser”, habilidades y actitudes puestas al servicio de la adaptación al cambio (Grinberg, 2008). Y al mismo tiempo se halla presente una pedagogía psicológica que tiende a la satisfacción inmediata de los intereses de los estudiantes, aunque dentro de los márgenes admitidos.

2. METODOLOGÍA

Cómo diseño de trabajo con las entrevistas hemos tomado la decisión de aplicar en un primer momento la operación de encuadre del acontecimiento en cuestión, lo que se dice respecto del cambio del mundo en las responsabilidades y expectativas del docente a partir de los docentes mismos y de los cambios contenidos en el enunciado “mundo tecnológico” en relación a la escuela, expresadas a través de la construcción, por parte del investigador, de la titulación de un conjunto de respuestas sobre el trabajo docente y su vinculación con la tecnología. Generando así una red de articulación y operaciones intertextuales que tienen como título-acontecimiento: El mundo es un pañuelo y un modelo convertible.

3. TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN: EL MUNDO ES UN PAÑUELO

Una de las líneas para poder pensar esta relación entre tecnología y comunicación es la conexión entre ambas en su relación con el imagina-

rio social. Durante los últimos treinta años estamos asistiendo a un proceso de globalización que nos pone como condición de participar aceptar la idea de que el mundo está conectado globalmente y lo que ocurre en Buenos Aires tiene su efecto en varios lugares del globo ya no sólo desde lo económico sino también desde lo cultural.

Para poder materializar esta idea de conexión desde finales de la década del 90 la Organización de Naciones Unidas (ONU) encargó a la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) la realización de una cumbre mundial con la intención de permitir el crecimiento y el desarrollo sostenible de las redes de telecomunicaciones y de información, y facilitar el acceso universal para que todos en todas partes puedan participar en la sociedad mundial de información y beneficiarse de ella¹. Así la Sociedad de la información (SI) empieza a delinear un mundo que necesita de infraestructura en telecomunicaciones donde el sector privado tiene un fuerte interés en participar de esta etapa, y a la vez, dar un plan de acción a los gobiernos y los insta a brindar acceso a la información pública, promover la creación de los centros tecnológicos comunitarios (CTC) y la necesidad imperiosa de incorporar a las TIC en la educación.

Un mundo conectado entre sí, un acceso del ciudadano a la información pública, a los centros tecnológicos, una renovación y “actualización” de la educación gracias a la incorporación de la TIC parecieran ser las promesas que permiten pensar una ruptura con una forma de hacer/ver el mundo. Para cumplir con la promesa los Estados y los sectores privados debieron invertir en infraestructura en telecomunicaciones y ofrecer a la población este tipo de tecnología (computadores fijas o portátiles, celulares, tablet, etc) para que la conexión entre los dispositivos sea posible porque las TIC son vistas como tecnologías de relación (Echeverría 2008) que no modifican las sustancia pero si transforman las formas sociales, las representaciones.

En el caso particular de la educación, punto que abordaremos en profundidad después, la incorporación de las TIC permitió “decir” que las mismas actualizaban las prácticas docentes en la escuela y por eso la didáctica tomo la iniciativa o renovó el paisaje de la discusión sobre la incorporación de estas en la escuela.

Promesas de una ruptura sobre “una forma de hacer el mundo” porque se necesitan nuevas capacidades y roles de los sujetos al igual de nuevas formas de gestionar a las instituciones. Según el informe de Gi-

nebra hecho por la ONU en el 2004 “debe promoverse el empleo de las TIC en todos los niveles de la educación, la formación y el desarrollo de los recursos humanos...” porque según la ONU, “...*estamos entrando colectivamente en una nueva era que ofrece enormes posibilidades, la era de la información*”.

Ruptura anunciada sobre las reglas de producción de un tipo de sujeto – mundo ante una revolución tecnocientífica que modifica las prácticas humanas que hacen a la vida cotidiana. Así la profundización del modelo neoliberal continúa y se plasma con la SI, que en Latinoamérica presenta una fuerte complicidad discursiva con la modernización neoliberal, racionalizadora del mercado como único principio organizador de la sociedad en su conjunto, según el cual, agotado el motor de la lucha de clases, la historia habría encontrado su recambio en los avatares de la información. La “revolución” de la información impulsa “la desregulación, la liberación y la integración competitiva del planeta como escenario de realización de la economía del mercado” (Becerra y Mastrini, 2001:102).

Es así que la centralidad y ubicuidad que las tecnologías ocupan hoy en esa concepción de sociedad resulto posible gracias a la infraestructura necesaria para que haya intercambio de información y de mercantilización, para hacer de todo una relación proceso-producto. Para esta nueva concepción se necesita la presencia significativa de los instrumentos tecno-comunicativos para asegurar la circulación de la información necesaria para el desarrollo de las lógicas de mercado encargadas de regular en parte el espacio social y el consumo. Para Lazarrato (1999) la “necesidad de consumir, la capacidad de consumir, la pulsión de consumir, ya no son producidas indirectamente por el objeto (producto), sino directamente por dispositivos específicos que tienden a identificarse con el proceso de constitución de la subjetividad” (Lazarato 2000:12).

De aquí que algunos autores hablen de sociedades mediatizadas o en vías de mediatización, donde “las prácticas cotidianas están de una forma u otra atravesadas por alguna dimensión mediática.” (Saintout, 2009:14). El problema no es que un niño use celular o navegue en Internet sino cómo se percibe, siente y construye en esa relación imaginaria con sus pares de todo el planeta desde las modas culturales, musicales y consumistas.

El fuerte proceso de homogeneización que impulsa el neoliberalismo no sólo es desde lo económico sino también desde lo cultural. La noción de mundialización de la cultura (Ortiz 1999) es un claro ejemplo de esto. Ahora bien, desde lo cultural se nos muestra otra ruptura que produce la masificación de la reproducción técnica de mensajes que es la relación que se está forjando entre los sujetos, la información y la cultura.

Estos cambios en la estructura de la producción comunicativa hicieron que la producción cultural fuera encontrando nuevos caminos de circulación y difusión orientándose a un proceso de autoorganización de reglas y códigos. Se busca producir por fuera de esa homogeneización pero sobre la base de la auto-organización. Hay aquí una ruptura con la producción cultural del capitalismo industrial porque obviamente se responde a la lógica de producción postindustrial: trabajadores empujados a verse como empresarios de sí mismos, que puedan transitar por los caminos de la imprevisibilidad sin perder nunca la convicción de que ellos depende el éxito o fracaso, de saber que debe estar presente la comunicación horizontal porque los límites entre jefes/empleados han sido borrados.

La relación información, sujeto y cultura no es algo que haya nacido en la década del 90 o a principios del siglo XXI, cuando el saber o el conocimiento se dislocan o descentralizan en palabras de JM Barbero (1999) o cuando la información se vuelve materia prima desde las lecturas de Gonzalo Abril (2003), lo que hay de nuevo en esto es la aparición de tecnologías digitales que permiten manipular la información y hacer de esta un insumo diario y cambiante. El desarrollo tecnológico de fines de los 80 produce una ruptura, un cambio en las dimensiones objetivas de la técnica científica que Gilbert Simondon (1969) definió como “una expresión diferente sobre el linaje técnico: el paradigma numérico”.

Aquí la relación comunicación - tecnología empieza a ser vista como producción cultural, cuando “los medios de producción de mensajes pueden generar experiencias lingüísticas y comunicativas que permitieron integrarse de forma diferente al ciclo de vida capitalista” (Berardi 2005:169). Es decir, la industria cultural avanzó en la instrumentalización cuando la informática aplicada a medios aplicó la digitalización, transmisión y almacenamiento de textos, datos, imágenes animadas, generalización de equipamientos cada vez más potentes que hicieron que la tecnología genere otros usos sobre los medios de producción de mensajes.

“Diversificación de las redes y de la conmutación por vía terrestre, hertziana, satelital” (Paquienséguy 2010:4), eran algunas cualidades de esta mutación. El desarrollo tecnológico hacia principios de los 90 dio vida a las tecnologías de información y comunicación numéricas (TICN), renovando el paisaje de la discusión en la de la comunicación y la tecnología.

Los 90´ decantaron con tecnologías digitales polivalentes, es decir, herramientas terminales que tienden a verificar la conexión, la digitalización y todo tipo de datos. La información circula de un lado al otro y su cualidad es la portabilidad que se transmite de terminales en terminales, las cuales son de una alta masividad. Aquí la comunicación personal se encuentra cada vez más mediatizada, apoyada por herramientas técnicas que como lo expresa Paquienséguy: “a pesar de la distancia y de la falta de tiempo, en ocasiones, incluso, en ausencia de los destinatarios o de los emisores (autoplay de las mensajerías, contestadores y buzones de voz)” (2010:97), las condiciones de producción modifican las formas de emisión y recepción a partir de un continuum de usos dados entre los sujetos y aparatos por un lado, y por otros entre los sujetos mediados por aparatos.

La mediación tecnológica depende pura y exclusivamente de lo que se pueda hacer con la información en una relación expresada entre los sujetos, los aparatos, sus relaciones y al acceso a la cultura. En esta fase capitalista “la cultura deja de ser considerada una superestructura, para entenderse como producción simbólica que entra a formar el imaginario, es decir, el océano de imágenes, de sentimientos, de expectativas, de deseos y de motivaciones sobre el que se funda el proceso social, con sus cambios y sus virajes” (Beradi. 2005:52).

Así la información y su acceso son una forma del sujeto de acceder a la cultura y son explicadas a través de una relación metonímica o de proximidad con las tecnologías de comunicación, vistas como máquinas que ofrecen al sujeto un sistema abierto en el que él puede encontrar la posibilidad de la acción y la redefinición del mundo en el que vive sabiendo que desde ahora puede manipular la información.

Sobre este escenario se ponen en marcha programas como el Conectar Igualdad y el Primaria Digital² donde lo que se busca es tratar desde el Estado poder encauzar ciertos cambios que por fuera del sistema

educativo se producen y poder “dotar” a las escuelas de herramientas de enseñanza y aprendizaje.

4. COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA: UN MODELO CONVERTIBLE: EL 1 A 1

Las nuevas grafías sobre la relación educación, tecnología y comunicación versan sobre una producción cultural que excede el dispositivo de la escolaridad e incluye a las tecnologías como dispositivos enunciativos y técnicos que inciden en la experiencia y operan a través de las formas que la experiencia contemporánea modela la subjetividad. Es decir, las tecnologías y los medios forman tipos subjetivos (formas de ser/hacer) que son diferentes formas de acceder a la cultura de las planteadas por la escuela y que siguen renovando la tensión de lo expresado por Carli (2000) cuando afirmó que la “comunicación se ha tornado un problema en la tarea de educar”.

La transformación de los discursos sobre educación y tecnología refiere a la inclusión de estas últimas, en particular netbooks, a alumnos y docentes bajo la idea de que la inclusión digital debería aumentar el funcionamiento y uso que estimulan dos procesos: formación - capacitación y producción de contenidos, porque este modelo convertible no es solo técnico sino comunicacional.

Los modelos 1 a 1 dejan de lado los relatos sobre la formación de los sujetos modernos que “se constituyeron sobre la base de principios unificadores que, en su seno, albergaban la posibilidad de totalizar la diversidad en torno de un relato único que adscribía funciones a los sujetos, asignaba espacios a ocupar, y unificaba en torno al relato épico de la nación. (...) las instituciones disciplinarias, la administración racional del saber y la legalidad como fundamento institucional, operaban en esta lógica donde la totalidad no sólo era posible, sino deseada” (Grinberg 2008:194) y responden a la necesidad de adquirir y desarrollar nuevas competencias, motorizando un proceso de configuración de nuevas subjetividades propias de las sociedades del conocimiento.

El modelo pedagógico impulsado con la imprenta parece sufrir alteraciones debido a una “nueva pedagogía basada en la interactividad, la personalización y el desarrollo de la capacidad de aprender y de pensar de manera autónoma” (Castell 2003:348) porque se supone que el control de la información, que sería la materia prima del conocimiento, no

está controlada por el docente sino que es de acceso libre para los participantes del acto educativo. Los modelos 1 a 1 cuestionan el uso meramente instrumental de las TIC en las aulas porque suponen un modelo comunicacional que va más allá del aparato y de la elección que el profesor hace para dar un contenido.

Si bien sabemos que toda elección de un contenido a dar es un recorte de la cultura, este modelo se permite que el alumno se involucre pudiendo tratar de seleccionar qué ampliar o qué conocer del contenido dado y también existe la posibilidad de que el docente sea el “gestor” de sus propios contenidos para ser enseñados y que el alumno tenga siempre la posibilidad de qué ampliar o en qué reparar. En consecuencia el docente decide qué enseñar pero el procedimiento para hacerlo puede sufrir variaciones en su recorrido dependiendo de las habilidades de los alumnos, habilidades instrumentales (de manejo técnico de la computadora) y de acceso y de aprovechamiento de la información, y a la vez, habilidades del docente para el manejo de la herramienta tecnológica.

Los planteos de la era digital y la centralidad de la educación/conocimiento como factor del desarrollo y transformación son claves en la sociedad del conocimiento. Como contracara “la educación o su falta pasaría a ser responsable por el subdesarrollo, el desempleo y la falta de adecuación de los recursos humanos a los requerimientos del aparato productivo y de la sociedad en general” (Grinberg, 2011:11) Por eso la necesidad de renovarla, de romper con ese modelo de escuela gutemberiano y promover los discursos tecnológicos que sitúan a una escuela capaz de innovarse y promover nuevas competencias en los sujetos porque el conocimiento se ha expandido, ramificado y la competencia es “tanta” que se necesita reestructurar a la sociedad en lo cultural y lo económico desde la información, la tecnología y la comunicación. No será ya, como plantea Grinberg (2011), la función de la escuela la de enseñar conceptos sino que también ciertas competencias y actitudes que se necesitan en esta sociedad del conocimiento.

Los discursos que refieren a estas transformaciones o rupturas en la educación definen a este proceso el pasaje de la pedagogía por objetivos hacia la pedagogía por competencias y la necesidad de la redefinición del dispositivo pedagógico (Grinberg 2009). Y en la comunicación se conoce esta ruptura como el paso de las pedagogías de la enunciación a las pedagogías de la participación (Piscitelli 2005, Cobos 2008) donde el suje-

to ya no lee ni escribe su yo en el mundo colectivo sino que participa, acciona y promueve un yo individual dentro un nosotros.

5. ALGUNAS VOCES SOBRE LA TECNOLOGÍA CON DOCENTES QUE NO TRABAJAN CON TECNOLOGÍA

En este apartado se expondrán algunos análisis de entrevistas realizadas a docentes de escuelas de nivel primario de la ciudad de Caleta Olivia provincia de Santa Cruz. Si bien estas escuelas, no han sido beneficiadas por los programas Conectar Igualdad ni Primaria Digital, y por ende los modelos 1 a 1 no están en funcionamiento práctico, las entrevistas muestran cómo los docentes se encuentran a través de la relación con sus alumnos con la información, la tecnología y el conocimiento. Pensamos entonces que “la cultura de la celeridad y la virtualidad no sólo afecta nuestra perspectiva espacio-temporal, sino que también “está modificando nuestra manera de producir, de comunicarnos socialmente, de conocer y de pensar” (Regnasco, 1999:39).

Debemos entender que la escuela o el acto de enseñar y aprender están siendo afectados por nuevos dispositivos que garantizan la transmisión y circulación de signos en espacios y tiempos dados que difieren en algunos casos de las formas de transmisión y circulación hechos “tradicionalmente” por la escuela.

La centralidad de la transmisión del saber pareciera ser que ya no reside en la escuela y por ende en los docentes, lo que su busca para garantizar el aprendizaje en la sociedad del conocimiento es poder operar sobre las acciones de los maestros en relación a la transmisión del conocimiento, sobre lo que permite nombrar el mundo.

A continuación se muestran fragmentos de entrevistas enmarcados en el eje sobre la información, el conocimiento y el contenido. En particular se trabaja con la pregunta ¿Qué es la tecnología para vos? ¿Y si produjo algún cambio en nuestro trabajo docente? Dividiremos las respuestas en dos grupos. El primero va a referir a la tecnología como herramienta, como medio de uso y de acceso, y el segundo se ubica más en ver la posición del sujeto frente a la tecnología, de cómo encontramos huellas del “discurso tecnológico” sobre los modos de producción del saber-hacer.

6. LA TECNOLOGÍA CÓMO MEDIO

- **Docente 1:** La tecnología tiene mucho que ver porque es una herramienta que permite hacer cosas que antes no se podía. Por ejemplo generar presentaciones animadas. Yo debo reconocer que no soy adepta a la tecnología pero si los chicos saben usar algún programa para realizar una presentación lo hacen. Power point, el presi y videos o enlaces. Creo que hay una selección de la selección. Elijen una cosa, de eso recortan y después vuelven a recortar y es lo que muestran. Igual estos programas permiten mezclar video y sonido.
- **Docente 2:** La tecnología como herramientas que permite manejar el contenido. Me parece que eso es la tecnología una forma diferente de tratar el contenido.
- **Docente 3:** Ahora tienes más información, internet, películas, programas informáticos que te permiten preparar la clase y que los chicos puedan tener acceso al conocimiento más allá del libro o no solo con este.
- **Docente 4:** Nosotros apostamos a generar líderes o al menos a eso apuntamos. Hay aquí una buena competencia entre los chicos.
- **Docente 5:** La tecnología puede ayudar como una ordenar y buscador de cosas para producir conocimiento. Nada más (gesticula como diciendo que no es poco).
- **Docente 10:** La tecnología hace de los sujetos, sujetos activos que buscan y usan tecnologías que le permiten tener acceso a la información y con ella la posibilidad de saber... y para saber si está bien lo que encontraron deben probar.

Al leer lo que piensan los docentes podemos encontrar varias referencias de autores como Huergo (1999), Fernandez (2001) y Arabito (2003) entre otros, al ver expresiones, todas de tinte positivo, sobre la tecnología que pueden ser entendidas desde una cuestión del buen manejo del dispositivo y con éste el manejo del contenido y la relación con el conocimiento en la lógica de la explicación – exposición qué tanto el docente como el alumno deben tener en la sociedad del conocimiento.

Esto de ilustrar el contenido, cómo “dar luz” a algo que parecía que no lo tenía tanto aparece como cualidad. Por qué con el power point, el presi o programas que permiten trabajar el contenido para su exposición su-

pone un proceso de relación diferente con el conocimiento en el plano de la comunicación. Hay una relación con la tecnología como medio de uso.

Muy diferente son aquellas expresiones que marcan que la tecnología permitió que los alumnos y los docentes tengan el acceso a la información ya sea para profundizar o conocer de otra forma el contenido. Esto da por entendido que la tecnología es representada como un medio de acceso a la información que permite formar parte del proceso hacia el conocimiento. Estas expresiones que permiten entender la tecnología como acceso son más acordes a los actuales debates sobre la incorporación de tecnología en las escuelas. Es decir, como forma de acceso.

Para cerrar con esta parte del análisis nos parece necesario decir que el acto de enseñar es siempre una elección, donde el docente es quien elige que enseñar y cómo ensañarlo. Tal vez, la incorporación de la tecnología como acceso, es decir, la tecnología conectada a la red, nos permite que el alumno también tenga la posibilidad de elegir cómo quiere conocer los contenidos, y se comprometa en ese proceso que para nada desautoriza al docente.

7. EL DISCURSO DOCENTE SOBRE LOS EFECTOS DE LA TECNOLOGÍA EN SU TRABAJO

- **Docente 1:** Me parece que lo tenemos que hacer los docentes es generar marcos amplios explicativos, poder explicarles a los alumnos y que ellos puedan entender.
- **Docente 2:** Hoy hay un replanteo de la enseñanza por parte de nosotros y hacia los alumnos. Ello deben pasar por procesos de aprendizajes significativos y nosotros debemos a aprender a manejar la tecnología como herramientas que permite manejar el contenido. Me parece que eso es la tecnología una forma diferente de tratar el contenido.
- **Docente 3:** Para hay que saber transmitir las ganas por aprender. Por ejemplo yo tengo ganas de que la matemática que les enseñen puedan usarla para resolver algo o en la escuela o en el barrio. No sé debo pensar bien pero creo que debemos salir un poco del aula, no por aburrido sino para que tenga más sentido. Me parece que vamos hacia la producción colaborativa.

- **Docente 4:** Hoy la tecnología es algo importantísimo clave para el mundo. Saber manejarla, entender como producimos contenido en las aulas y como los chicos la usan sirven también para saber si estamos bien orientados en relación a lo que el mercado pretende.
- **Docente 10:** Por eso es una prueba y error y se debe dejar hacer, con un guía o supervisión del adulto. Antes había una solo forma de llegar a una conocimiento (el libro) hoy hay varias (internet, el libro, los videos).

Recordemos que en estas escuelas no fueron beneficiarias de los programas Conectar Igualdad ni Primaria Digital. En consecuencia no han tenido la experiencia de trabajar con tecnología pero tienen cosas para decir cómo si hubiese sucedido. Por lo tanto, los enunciados no solo sirven para describir el mundo y su estado de cosas, sino que manifiestan un contrato social en el que se acepta estas características sobre las tecnologías y sus posibilidades. Hay sujetos que no han experimentado estos cambios pero que han sido afectados por una enunciación colectiva que refiere a esto. Hay una pseudoexperiencia que atribuye “cosas” que la tecnología hace en el trabajo docente.

8. CONCLUSIÓN

Para concluir nos parece que estos programas impulsan una “modernización” de la tarea de educar y deben ser entendidos como políticas de desarrollo que buscan modernizar los aparatos de formación de los sujetos y reorientar las formas de acción de éstos. Llevar a las aulas una pizarra digital, netbooks para cada uno de los alumnos y lograr una excelente conexión a la red no contiene ninguna capacidad innovadora para el desarrollo del conocimiento porque consiste solo en dotar de herramientas y la transformación está en la pedagogía y la didáctica y no en la tecnología en sí.

Además la cuestión por el conocimiento nada tiene que ver con el instrumento sino en particular con el deseo de saber. Mejorar el acceso (que no está mal) no cambiara en nada la situación del saber si no podemos volver a encontrar el valor por la curiosidad, la esencia del conocimiento. Es interesante entender que las tecnologías aplicadas a la educación producen rupturas en el plano del decir y hacer de la tarea docente en particular sobre cómo hay que enseñarlo, y es aquí donde entre en juego la innovación. Si los docentes que no trabajan con tecnología reconocen

los cambios que éstas impulsan y el paso hacia las pedagogías de las competencias y de la participación, es necesario hacer una buena lectura sobre como los docentes y alumnos comprenden a las TIC como objetos culturales que ambos reinterpretan y utilizan en función de sus propios esquemas culturales.

Por último, si los usos que los sujetos hacen de las tecnologías marcan el modelo de transformación que ellos realizan del acto educativo, es necesario poder diferencia y/o complementar el uso que el mercado propone de estas tecnologías y los que la escuela pueda impulsar. Pareciera ser entonces, que los docentes saben a qué son llamados en estos tiempos y sobre las expectativas y potencialidades generadas sobre la incorporación de las TIC, pero los hechos todavía no se reflejan y en consecuencia, el desarrollo docente, que es la experiencia acumulada y el análisis de su propia práctica de forma individual y colectiva no puede generar los cambios que se enuncian porque la ruptura teórica no coincide con la continuidad práctica.

Notas

1. Para profundizar esta conexión se recomienda leer *Tecnología, comunicación y ciudadanía* (2012) de Luis Sandoval.
2. Es un programa de capacitación creado por el Ministerio de Educación que busca motorizar tarea colectivas desde aulas digitales móviles bajo la modalidad “uno a uno” en el aula. En estos momentos las algunas escuelas de Santa Cruz están siendo capacitadas para la implementación del programa.

Referencias Bibliográficas

- ABRIL, G. 1997. **Teorías generales de información: datos, relatos y ritos.** Editorial: Catedral S.A. Madrid (España).
- BECERRA, M. 2003. **La sociedad de la información: proyecto, convergencia y divergencia.** Editorial Norma. Buenos Aires (Argentina).
- BERARDI, Franco. 2005. **Generación post Alfa.** Editorial Tinta Limón. Buenos Aires (Argentina).
- BRETON, Philippe 1997. **La utopía de la comunicación.** Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. (Argentina).

- CARLI, Sandra 2003. **Estudios sobre educación, comunicación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina.** Editorial Siglo XXI. Buenos Aires (Argentina)
- DELEUZE, Gilles. 1991 “Posdata sobre las sociedades de control”, en FERRER, Christian. (comp.), **El lenguaje libertario**, vol. II, Ed. Nordan. Montevideo (Uruguay).
- DELEUZE, Gilles. 1995. “Deseo y placer”, en **Archipiélago**, 23, pp. 12-20.
- DU GAY, P. 2003 “The tyranny of the epochal: change, epochalism and organizational reform”. **Organization**, v. 10, n. 4, 663-684.
- FOUCAULT, M., 1975b, **Vigilar y castigar.** Gallimard, París. 1986.
- GIL RODRIGUEZ, E. 2005. “Simulacro, subjetividad y biopolítica: De Foucault a Baudrillard”. Revista **Observaciones Filosóficas** N 1. Madrid.
- GONZÁLEZ, F. 2003. Michel foucault: el biopoder y la reproducción de la vida cotidiana. Comunicación presentada en **ECOCONCERN**, Barcelona.
- GRINBERG, Silvia. 2003. **El mundo del trabajo en la escuela. La producción de Significados en los campos curriculares.** Serie Cuadernos de Cátedra UNSAM (Universidad de San Martín) Buenos Aires, Argentina. pp 169 -175.
- GRINBERG, Silvia. 2008. **Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento.** Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina. 282. pp 193-217.
- GRINBERG, Silvia. 2011. **La conjetura del ADN.** Cuadernos de Biopolítica, Gubernamentalidad, Educación y Seguridad. Cuaderno de Trabajo I.
- GUATARI, F. 1992. **Caosmosis.** Ediciones Manantiales. Buenos Aires (Argentina).
- HUERGO, Jorge. 1999. **Los medios y las tecnologías en la educación.** Editorial UNLP. La Plata (Argentina).
- MARTUCCELLI, D. 2002. **Gramáticas del individuo.** Editorial LOSADA. Buenos Aires (Argentina).
- MARTÍN-BARBERO, J. y REY, G. 1999. **Los ejercicios del ver.** Editorial: Gedisa, Barcelona (España).
- RICHARDS, Jack, PLATT, John y PLATT, Heidi. 1997. **Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas.** Editorial Ariel. Barcelona (España).
- SANDOVAL, Luis. 2009. **Tecnologías, comunciación y ciudadanía.** Editorial Biblos Buenos Aires. (Argentina).
- SIBILIA, Paula. 2012. **Redes o paredes: La escuela en tiempos de dispersión.** Ed. Tinta Fresca. Buenos Aires. (Argentina).