

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en pedagogía de las experiencias socioeducativas

Módulo 3: **Nuevos escenarios escolares,
nuevas estrategias de enseñanza**



Índice

Clase 1. Los escenarios educativos: la especificidad de la escuela y sus transformaciones	3
Clase 2. Los escenarios educativos como entornos socio-técnicos: espacios, medios e interacciones mediadas por artefactos.....	20
Clase 3. Los medios digitales en los escenarios educativos.....	35
Clase 4. Los haceres de la enseñanza en entornos socio-técnicos cambiantes	52<

Módulo 3: Nuevos escenarios escolares, nuevas estrategias de enseñanza

Clase 1: Los escenarios educativos: la especificidad de la escuela y sus transformaciones

Introducción

En esta clase, queremos invitarlos a situar a la escuela dentro de escenarios educativos más amplios y que siempre están cambiando. Interesa adentrarnos en ella, en su especificidad, para poder luego reconocerla en la trama compleja de las experiencias socioeducativas. Queremos plantear dos argumentos principales: por un lado, **resaltar que hay múltiples procesos educativos en distintos ámbitos de la sociedad, que incluyen, pero van más allá de lo que sucede en las escuelas**, y por otro, **desnaturalizar lo que entendemos por escuela**, una institución educativa que surgió en momentos particulares de la historia humana y que tiene características específicas en relación a otros modos de educar. Comprender que hay procesos educativos múltiples, pero también que la escuela tiene su relevancia y singularidad nos parece importante en un momento en que se discute la transformación o el fin de la escuela como institución educativa, en un contexto de cambio tecnológico y cultural como el que estamos viviendo.

Hablamos de escenarios educativos porque queremos poner el énfasis en la idea de escenas y situaciones que incluyen interacciones entre personas, espacios, artefactos y saberes. La metáfora teatral del escenario tiene sus ventajas y sus límites, pero queremos centrarnos en las ventajas: permite entender que hay una puesta en escena en la que importa lo que hacen los actores, que hay unas ciertas reglas de trabajo, y que el montaje se sostiene en la disposición de objetos y materiales que intervienen en la obra. Esto es cierto incluso en los casos en que la puesta es “despojada”, con un mínimo de objetos, pero entonces cobran relevancia la luz, el vestuario y el movimiento de los actores. Como límite, quizás no sea adecuada la idea de que hay un director de escena que tiene mucho poder sobre los actores: la vida de las sociedades es más complicada que eso.

En esta primera clase, queremos detenernos en la desnaturalización de lo que concebimos como escuela. Para eso les proponemos mirar hacia atrás, a su historia, con una perspectiva de largo plazo que analiza desde el surgimiento de la escritura hasta el ciclo de los últimos tres siglos, que es cuando

emerge la escuela moderna. Lo que queremos resaltar es que nuestras ideas de lo que es una escuela (y por lo tanto reconocer todo lo que hay de “escuela” en las diferentes escenas socioeducativas) son el resultado de un proceso largo y que sigue en curso, en el que intervinieron muchas personas e ideas, en el que jugaron un papel los espacios y los artefactos, y en el que se fueron abriendo distintas posibilidades, a veces contradictorias. Creemos que ese modo de pensar la historia permite también ver posibilidades de futuro que quizás hoy no sean tan evidentes.

La escuela, una institución histórica que va cambiando

Hay una forma escolar, un modo escolar que hemos aprendido como alumnos y también en nuestra formación como docentes. Aunque se dice que hoy, en gran parte debido a la cultura digital, esa forma escolar está cambiando –algunos hablan de mutación, otros de decadencia, otros del fin de la escuela, y sobre todo eso volveremos en las clases que siguen–, no hay duda de que la escuela todavía sigue siendo importante como imaginario público y como presencia concreta en las sociedades, que están crecientemente escolarizadas: hay más edificios, más alumnos, más docentes, y más años de escolaridad para la población en general.

Ese conocimiento de la escuela que tenemos quienes trabajamos en ella produce, a veces, una cierta naturalización de lo que ella es. Por eso, no siempre nos detenemos a pensar cómo se configuró esta forma escolar y qué otras posibilidades había o hay, todavía hoy, para hacer escuela. También puede observarse que, en esta manera de pensar qué es y qué hace la escuela, prestamos más atención a lo que se dice y enseña verbalmente que a otros procesos que tienen lugar en ella, que a veces son menos explícitos pero que son igualmente importantes. Esa visión tampoco ayuda a verla como un proceso que involucra personas, objetos, espacios y saberes de maneras particulares, o a considerar la importancia de otros sentidos (más allá de la vista o de la escucha) y de la presencia simultánea de los cuerpos en las formas de enseñanza y aprendizaje escolares. Algo de esto quedó más claro con la experiencia de la pandemia, cuando pudimos dimensionar lo que significa estar juntas y juntos en un mismo espacio y lo que importan ciertos soportes como los pizarrones, las paredes o las mesas de trabajo, sin embargo esa reflexión sobre la configuración temporal y espacial de la escuela todavía no está tan extendida.

Para pensar en estas transformaciones queremos proponerles un primer ejercicio de observación de imágenes de situaciones educativas, con la pregunta de si son escenas escolares o son *otra cosa*.

Les pedimos que observen estas dos imágenes con detenimiento:



Imagen 1:



Óleo de Claus Meyer, Kleinkinderschule in Überlingen (1888). Tomado de http://www.musee-imaginaire.de/mus_alt/ausstell/bilder/meyer/titel-fr.htm

Imagen 2:



Fotografía anónima, Una clase de mar en Heist, Bélgica, ca. 1910. IRPA-KIK, Bruselas. Tomada del libro: Laurent, S. (2001). *Rue des Écoles*. Nivelles: Archives de Wallonie.



1. Comparen ambas imágenes. ¿Qué tienen en común estas escenas educativas? ¿Qué tienen de diferente? ¿Cómo aparecen las niñas y niños –sus cuerpos, sus gestos, sus acciones- y cómo aparecen las y los adultos? ¿Qué objetos o artefactos aparecen?
2. ¿Consideran que estas imágenes, ya sean las dos o alguna de ellas, representan escenas escolares? ¿Por qué? Traten de identificar cuáles son las características que les parecen definitorias de una escuela. ¿Qué creen que hace que una escuela sea una escuela? ¿Qué diferencia a una escuela de otros escenarios educativos?

Desde la perspectiva que aquí asumimos, la escuela que hoy conocemos es la resultante de un proceso largo y que sigue en curso, que podemos llamar, siguiendo con las metáforas artísticas, de composición o ensamble. En esa composición intervinieron muchas personas e ideas e importaron los espacios y los artefactos que se fueron adoptando, como veremos más abajo con el ejemplo de la ventana y el pizarrón. En esa historia larga, se fueron abriendo distintas posibilidades, a veces contradictorias, de las que resultó lo que es hoy la escuela (o son las escuelas, para decirlo con más precisión, porque ninguna es idéntica a otra). Pensarla de esa manera implica acercarnos a su historia de una manera no lineal ni determinista y preguntarnos qué otras posibilidades contiene nuestro presente. Hay quienes dicen que la escuela, como institución social, está en su declive final, porque la van a reemplazar los espacios de aprendizaje individualizados, las plataformas masivas en línea o la programación algorítmica, pero esa visión necesita ser contextualizada y entendida dentro de este presente.

La escuela, breve recorrido por un largo proceso

¿Cuándo y cómo surgió la escuela, y cómo se organizaba? La escuela como institución no tiene una fecha de nacimiento precisa. Entre los estudiosos del tema, hay bastante acuerdo en que aparece con la invención de la escritura, con los antiguos sumerios, 3500 años antes de nuestra era. La escritura supuso la emergencia de un sistema de inscripciones que cobró una existencia concreta en su registro en un papiro, pedazo de madera, estela de piedra o papel, que podía independizarse de quien la escribía. Esta posibilidad de contar con unos registros que podían viajar de un lugar a otro, que dejaban constancia de una memoria, un acuerdo, una ley o una contabilidad, fue un cambio importantísimo en la historia humana. Ya no se dependía únicamente de la transmisión oral para evocar las leyes o para organizar la producción de un territorio; a partir de la escritura, esas acciones podían realizarse por unos u otros, de manera simultánea en distintos territorios, y también viajar en el espacio y en el tiempo, permitiendo a las nuevas generaciones un vínculo con la memoria y la organización social heredada, que era muy distinto a cuando solo se contaba con la historia oral o la transmisión por medio de imágenes.

La escritura como sistema de inscripciones, de signos, tenía una complejidad tal que requería aprenderse de una manera procesual. Ya no era posible sentarse bajo un árbol y escuchar historias: había que aprender un código, una técnica, un manejo de los materiales y, así, en un proceso que se cree llevó más de mil años, fueron surgiendo instituciones donde se formaban a los escribas y también algo parecido a lo que hoy llamamos bibliotecas. Uno de los vestigios arqueológicos que quedan de esas primeras escuelas son unas tablillas con deberes escolares de alumnos, que datan del año 2000 antes de nuestra era, y que muestran que hay ejercicios y prácticas de estudio que vienen de muy lejos. Vale decir que, en las civilizaciones antiguas, los escribas eran personajes venerados: poseían un saber que pocos tenían y que era crucial para sostener la sociedad. Claro está, ese poder de los escribas estaba del lado de los poderosos (los que hacían las leyes, los que querían guardar la contabilidad y la memoria); la escritura fue una práctica altamente exclusiva y excluyente hasta bien entrado el siglo XIX, cuando las leyes de instrucción pública universal la convirtieron en un saber necesario para cualquier ciudadano o ciudadana.

En ese largo proceso, fueron los griegos los que le dieron a la institución educativa una forma más parecida a la que conocemos hoy en día: un grupo de alumnos con un maestro que se dedica a enseñarles, que les hace ejercitarse y que recorre un conjunto de saberes en un cierto tiempo. El

tiempo de la escolaridad era, con los griegos, muy variable, pero se sabe que, en la escuela de retórica de Sócrates, llevaba entre tres y cuatro años. Las escuelas griegas incluyeron, además de la escritura, otros conocimientos: la retórica y la oratoria, la astronomía, la música y la geometría. Estas escuelas eran para los ciudadanos libres varones; los esclavos y las mujeres no podían acceder a ellas. Es interesante notar que *skholé*, en griego, quiere decir tiempo libre, tiempo de ocio, y es claro que refería al tiempo que podían tener quienes no estaban obligados a trabajar –un tiempo de privilegio, podría decirse. Pero *skholé* era también un tiempo de estudio, un tiempo de debate y un tiempo donde, quienes accedían, estudiaban en iguales condiciones. **Las escuelas griegas eran, en suma, espacios en los cuales se estudiaba, se practicaba y se aprendía un vínculo con el lenguaje y con los saberes, de una manera que no era permitida o posible en otros ámbitos de la sociedad.** En otras culturas hubo también instituciones educativas que podrían ser equiparables a las escuelas griegas (las *yeshivá* en la cultura judía, las *madrasas* islámicas, los *calmécac* de los nahuatl, entre otras), y sin duda las formas educativas que emergieron en esos siglos fueron tomando préstamos de todas esas experiencias.

La escuela moderna: una torsión distinta de la escolarización

Esta idea de escuela se fue transformando con los milenios que nos separan de los griegos. Más cerca de nuestra época, puede fecharse otro momento clave en la escolarización: la modernidad, un período amplio sobre cuya periodización se discute mucho, pero que puede decirse que, grosso modo, empezó entre los siglos XIV y XV, con el crecimiento de las ciudades, el comercio y la acumulación originaria de capital, con el Renacimiento y el Humanismo como movimientos político-culturales-epistémicos y con los viajes y conquistas transatlánticas.

En el libro *La invención del aula*, que escribimos con Marcelo Caruso (2000), sostuvimos que la escuela moderna emerge al calor de las luchas religiosas del siglo XVI entre católicos y protestantes. La tesis es la siguiente: el protestantismo, como religión reformista cuyo primer documento cumplió hace poco 500 años, buscaba promover una relación más individual con la religión que no necesitara de la mediación de la institución eclesiástica romana. Para los reformistas, este vínculo individual con Dios debía estar mediado no por la palabra oral de los sacerdotes, sino por las escrituras, en primer

lugar, la de los libros considerados sagrados (la *Biblia*). Esto supuso un impulso a la escolarización: había que traducir la *Biblia* a las lenguas locales para salirse del confín del latín, una lengua que pocos conocían y que dominaba el papado romano, y había que leer los libros sagrados por uno/a mismo/a, lo que requería un nivel mediano de alfabetización. Otro medio para vincularse con Dios era la escritura de un diario personal, que era un medio para desarrollar una autoconciencia o reflexión que reemplazara la mediación de los curas en la confesión católica; esta demanda de escritura también trajo nuevos requisitos educativos. No es casual, entonces, que muchos estados protestantes se preocuparan, desde mediados del siglo XVI, por empezar a difundir la alfabetización entre los sectores populares; **las primeras leyes de alfabetización datan del siglo XVII** y son de Escocia y Suecia.

Hay algo que, a la distancia, podemos preguntarnos con más libertad: aunque, sin duda, la demanda de saber leer la Biblia ayudó a la difusión de la escolarización, para alfabetizar no hace falta, necesariamente, una escuela, como puede verse hoy en las campañas de alfabetización que se producen por fuera del sistema educativo formal. ¿Por qué, entonces, se difundió la institución escolar?

Es aquí donde el aporte de la visión genealógica sobre la escuela puede quedar más claro. Había posibilidades distintas para “ganar las almas” en las luchas religiosas: escuelas dominicales para enseñar rudimentos, escuelas en las iglesias, clases que se daban en las casas de los maestros particulares. Pero la escuela como institución común de enseñanza resultó de un proceso largo de composición o de combinación de fuerzas y de dinámicas históricas, y de la confluencia de estrategias y necesidades distintas, algunas de las cuales fueron la necesidad de controlar y gobernar a la infancia pobre urbana, para lo cual se proponía encerrar a los cuerpos en lugares determinados (los enfermos en el hospital, los militares en el cuartel, los delincuentes en la cárcel, los niños en las escuelas), **y la voluntad de difundir un ‘suelo común’ de conocimientos para la población**, que se fue desplazando de lo religioso y lo moral a un conjunto de conocimientos sobre el lenguaje, la razón y el mundo natural y social.

Detengámonos un poco sobre el encierro. Confinar los cuerpos en un espacio específico resolvía el problema del gobierno y el control, y permitía un seguimiento y una formación más completa que la que podía ofrecer la escuela dominical, que se reducía a unas pocas horas cada domingo. Esta idea de “encierro escolar” es algo que viene discutiéndose desde hace tiempo —sin ir más lejos, la foto de

la clase en el borde del mar puede verse como un ejemplo de la voluntad de abrir las puertas del aula y mezclarse con la naturaleza, respirar aire puro, etc.—, y es, quizás, uno de los aspectos más cuestionados en la sociedad actual, donde las formas de gobierno, participación y control ya no pasan por tenernos internados en una institución, sino por estar conectados, produciendo, moviéndonos, aspecto que retomaremos en la siguiente clase. Pero lo que quisiéramos destacar, por el momento, es que esa noción de escuela-encierro es una herencia de la escuela moderna, que vino a resolver ciertos problemas y a dar cauce a ciertas estrategias formativas y políticas.

Para esa composición que implicó la escuela, el modelo grecorromano era eficaz: permitía justificar la definición de un tiempo y espacio singulares y también una figura docente que se ocupaba de educar y seguir a los estudiantes. Pero a diferencia de los griegos, la escuela moderna se pensaba con otras claves, por ejemplo con el modelo cristiano del pastor que se ocupa de salvar las almas de los fieles; podríamos decir que ese modelo planteó una relación pedagógica distinta a la del *didaskalos* griego (que era otro ciudadano libre, un par), y por otro lado también dotó a esa relación de un contenido moral (salvar las almas) que tenía a veces más relevancia que el trabajo con los conocimientos.

Al mismo tiempo, desde el siglo XVI, los católicos produjeron una Contrarreforma que buscó “modernizar” a la Iglesia romana, y que tuvo en los jesuitas un brazo central, por su estrecho vínculo con el papado. Los jesuitas fueron una orden evangelizadora y educadora muy combativa en términos políticos y teológicos; en América fueron, junto con los dominicos, los artífices centrales de las instituciones educativas que fueron surgiendo de este lado del Atlántico. Entre sus creaciones, se destaca la organización de Colegios para la formación de la élite —en el caso americano, incluyendo a lo que se llamaba como nobleza indígena, sus grupos dirigentes—; en esos Colegios, para algunos el antecedente más notable de los actuales colegios secundarios, se produjeron algunas de las innovaciones pedagógicas más importantes de la época, como la configuración de las disciplinas escolares, la organización de clases de alumnos, la producción de manuales escolares y la adopción de los exámenes escritos. Sobre esto último, es interesante notar que el examen escrito es una práctica que los jesuitas trajeron de China, adonde viajaron como misioneros y donde pudieron observarlos en las escuelas para mandarines; hasta ese momento, los exámenes en las universidades europeas medievales eran orales, y consistían en un debate retórico entre los alumnos y sus profesores que los interrogaban. Los chinos, en cambio, que hacían un uso extensivo del papel para

la administración, el gobierno y las ciencias, adoptaron tempranamente el examen escrito para sus oficiales administrativos.

La herencia de los modelos pedagógicos protestantes y católicos están en la base de lo que es hoy la forma escolar dominante. Pero también es cierto que, desde el siglo XVII hasta ahora, hubo otros movimientos importantes, que fueron trayendo nuevos componentes a la escuela:

- la idea de una formación industrial y de la escuela como una fábrica de producción de aprendizajes;
- la noción de la formación del ciudadano, entendido como sujeto ligado a la nación y a la república antes que a su familia o su localidad;
- la importancia de la lectura y la escritura para definir la participación en esa sociedad nacional, es decir, el ideal de una *ciudadanía letrada*;
- la idea de que había que formar *a todos y cada uno* (la regla del *omnes et singulatim*), esto es, contar con un sistema de educación masiva, pero que, al mismo tiempo, permitiera individualizar a cada miembro de la nación;
- para eso, la necesidad de los estados de visibilizar, mediante registros, planillas, censos y otros materiales escritos, el movimiento de poblaciones y de individuos. Los registros de asistencia y de calificaciones vienen del siglo XVIII, y todavía siguen cumpliendo una función similar.

Como se ve, las tradiciones son muchas, y provienen de estrategias distintas, que pueden incluso ser contradictorias. Entre esas contradicciones o tensiones puede decirse, por ejemplo, que la fábrica y la república son modelos distintos de organización social; el grupo a veces se opone a lo individual; la escritura podía ser usada contra los intereses de la nación o de los intereses dominantes. Pero podríamos decir que, por un buen tiempo, la escuela como ensamblado o composición de estas distintas tradiciones y estrategias tuvo bastante eficacia, y experimentó un auge a fines del siglo XIX y en el siglo XX, con las leyes de obligatoriedad y gratuidad de la escuela primaria y la expansión de la educación pública, que se propusieron educar a la población en la identidad nacional y en los saberes requeridos para la participación ciudadana.

En las clases siguientes vamos a discutir con más profundidad cómo están cambiando hoy las escuelas, pero en la última parte de este texto queremos dejar planteadas algunas reflexiones sobre la materialidad de esa escuela moderna y lo que los soportes y objetos de la escuela permitieron hacer, y empezar a acercarnos a los cambios que introducen los dispositivos digitales en las escuelas y en otros espacios educativos.

La escuela y sus artefactos

Ya señalamos que **la escuela surgió en la modernidad como una institución que buscaba encerrar a los cuerpos, para mejor gobernarlos y educarlos**. La escuela operaba con la idea del encierro, de marcar una frontera clara. A principios del siglo XX había reglamentos escolares que decían qué se podía traer a la escuela y qué no; por ejemplo, se prohibía libros que no fueran los requeridos por los docentes o revistas comerciales, algo que hoy sería impensable. Los códigos de vestimenta son otro ejemplo de este “endurecimiento” de las fronteras escolares. Ese adentro escolar estaba regido por ciertas reglas de lo que se podía y debía hacer dentro de la escuela. Dijimos también que ese encierro, hoy, aparece como una cuestión crítica en el marco de sociedades en red, que ya no funcionan ‘fijando’ a los individuos a un lugar (un solo trabajo, un lugar social predefinido), sino que operan por medio de la movilidad y el flujo de los bienes y de la población, y desconfían del inmovilismo.

En esta última parte de la clase, queremos profundizar en algunos de los objetos y tecnologías que permitían hacer funcionar al espacio escolar como un espacio específico, delimitando un adentro y un afuera, aunque esas fronteras siempre fueran precarias y porosas, y hubiera objetos, cuerpos y saberes que atravesaban los muros de la escuela en distintas direcciones. Quisiéramos detenernos en dos de esas tecnologías escolares para marcar un adentro y un afuera: **la ventana y el pizarrón**, que tienen historias distintas, pero que ayudaron a ‘sedentizar’ y ‘localizar’ las operaciones con el conocimiento que propuso la escuela. Mirar a la ventana y al pizarrón puede permitir abrir otras reflexiones sobre los cambios que traen las pantallas de computadoras y celulares en las aulas contemporáneas.

Empecemos por la ventana. La ventana en el aula, además de traer luz y ventilación, permitía, al mismo tiempo, definir una vista del mundo exterior y organizar un espacio interno desde el cual se veía con alguna distancia, podría decirse que protegido (por ejemplo, de las inclemencias del tiempo).

La ventana fue simultáneamente vista, marco, umbral, espacio de contacto y límite entre el adentro y el afuera. Michel Foucault (1975) decía que era un “cálculo de las aperturas”, una regulación de los contactos y los movimientos entre espacios distintos. La materialidad de la ventana es importante: hasta el siglo XVIII, era muy caro construir ventanas y, por ese motivo, había muy pocas (un dato curioso: el impuesto inmobiliario dependía de cuántas ventanas tenía una casa, que era un indicador de la riqueza de sus constructores); pero años más tarde, y gracias a las nuevas técnicas de construcción con vidrio y acero, los edificios empezaron a poblarse de ventanas, que planteaban un juego distinto entre los espacios llenos y los vacíos, los pasajes y las transparencias de los edificios.

En el ámbito escolar, las ventanas pasaron de ser ornamentales a ser símbolos de los edificios



saludables, que permitían la renovación del aire, y también de la renovación pedagógica. A fines del siglo XIX, las ventanas debían ser muy altas, para dar tanta luz como fuera posible y para permitir tener mejores vistas del cielo, en una contemplación que tenía algo de religioso (Burke, 2005). Podemos volver a mirar el óleo alemán, presentado anteriormente,

para analizar cómo es la ventana en ese caso, dónde se ubica, cuántas hay, y qué relación con el afuera organiza.

En esa época, se debatía si había que poner los umbrales de las ventanas a la misma altura de los ojos de los niños o más arriba. El temor a la distracción ya estaba presente: la ventana podía ser un lugar de escape y había que cubrirla, ponerle cortinas o subirla lo más posible. Desde las nuevas pedagogías, en dirección contraria, empezaron a ponerse de moda las paredes de vidrio, no solamente por su luminosidad, sino por la importancia creciente de la vista abierta, pero ellas trajeron nuevos problemas: accidentes, falta de aislamiento térmico y lumínico, entre otros. Hay quienes discuten que la pared de vidrio ya no es ventana, porque no actúa como apertura, sino que reemplaza al muro. No regula un contacto, sino que quiere derribar la pared que separa el adentro del afuera, aún cuando todavía mantiene una idea de interior y exterior.

Pero hay también otras dimensiones de la ventana en el aula que se podrían considerar. La ventana ofrece la posibilidad de un contacto o conexión física con el afuera, como cuando se saca la ventana para sentir el aire, llamar o gritar a alguien, o tirar algo; también es un lugar en sí mismo, no

solamente cuando uno puede sentarse en el umbral para conversar o leer o mirar lo que pasa afuera, sino también como un lugar donde se puede ser visto, seducir o ser seducido por otros, como en las vidrieras. Esta parte estaba muchas veces regulada en las escuelas; había preocupación porque los alumnos (las alumnas, sobre todo) no se mostraran, que no salieran, que no tuvieran contactos no regulados con el exterior (otro signo del encierro). Más adelante, compararemos estas funciones con las que propone la pantalla.

Pasemos, ahora, al pizarrón, otra tecnología central de la escuela. El pizarrón apareció en el siglo XVIII, en la Escuela de los Hermanos Lasalleanos, y en su momento fue una gran revolución pedagógica. Permitía tener una superficie borrable sobre la que se podía hacer ejercicios, sobre todo de aritmética y escritura, que necesitaban de soportes de inscripción. Pero el rasgo central es que era una superficie pública, común, un foco de atención para un grupo grande de estudiantes, que permitía combinar la lección oral con los ejercicios escritos que podían ser hechos y corregidos colectivamente. Si antes esos ejercicios estaban confinados a las escuelas jesuíticas de la élite, por lo caro que era el papel y las tecnologías de escrituras, el pizarrón ayudó a que el ejercicio se adoptara en las escuelas primarias públicas de manera muy eficiente y económica (Hébrard, 1995; da Barra, 2016).

Lejos de ser una superficie rígida y tradicional, el pizarrón era concebido como una tecnología que fomentaba la actividad de los alumnos. Son muy iluminadores los escritos de Sarmiento al respecto. En un texto breve escrito en 1853, Sarmiento decía que la pizarra “es el instrumento más eficaz de enseñanza y [...] responde a una de las necesidades más prominentes de nuestro espíritu. Los ojos son mejor conductor de las ideas que los oídos, como que las imágenes son la materia primera de aquéllas.” Sarmiento decía que las lecciones de los profesores sumaban “animación y consistencia” con los pizarrones y que a los alumnos ver signos “los atrae y despierta” mucho más que el oír, que les resultaba un “fastidio”. La pizarra tenía que ser el lugar de la escuela “adonde todo converja”, claramente un punto de referencia focal donde se concentrasen las miradas. El otro aspecto que resultaba novedoso es su énfasis en que la pizarra debía ser usada como una superficie de interacción con los alumnos y de escritura pública, apoyado en argumentos médicos y fisiológicos sobre la “necesidad orgánica” de los niños de moverse y de obrar. “Es preciso inventar pretextos decorosos” para que los chicos se desplacen; la pizarra permitía satisfacer esta necesidad de modo legítimo y adecuado.

En los ejemplos concretos de cómo debía usarse la pizarra para enseñar, pueden verse otros elementos que nos interesan para pensar en las conexiones y operaciones que se hacen con este objeto. Sarmiento proponía que se lo usara en la lectura para escribir sílabas, borrar una letra y sustituirla por otra; en la enseñanza de la escritura, el pizarrón servía para mostrar “la idea perfecta de la forma”, esto es, la caligrafía de las letras; para la gramática, cumplía con el objetivo de descomponer palabras en sílabas o letras. Sarmiento proponía ejercicios diarios de media hora de puntuación y ortografía, por ejemplo copiar en la pizarra un trozo con errores ortográficos y sin puntuación para que los alumnos lo corrigieran. Los ejercicios que proponía adherían a algunos de los presupuestos de las nuevas pedagogías pero tomaban distancia de otros. Por ejemplo, el trabajo sobre lectura y sobre puntuación que postulaba para el uso de las pizarras suponía la existencia de un sujeto que observaba y corregía, con una posición activa en relación con el mundo; en cambio, el que enfatizaba la caligrafía perfecta estaba por detrás de lo que ya se afirmaba como buena práctica en esa época: una escritura natural, poco afectada, simple.

El pizarrón se convirtió, en poco tiempo, en una tecnología central de las aulas escolares. Era una superficie de trabajo colectivo, un organizador de la atención y un objeto que permitía poner en movimiento a los cuerpos (pasar al frente, volver al pupitre), que combinaba las funciones de trabajo y estudio que le preocupaban a la pedagogía de su época. Hacia fines del siglo XIX, ya tenía una adopción casi universal en las aulas y era producido de manera industrial y estandarizada, y en el siglo XX se terminó de consolidar como soporte indispensable en las aulas.

Del pizarrón y la ventana a las pantallas: ¿el fin de encierro?

Podemos seguir el hilo de estos dos objetos para pensar qué pasa con estas tecnologías u objetos del aula en la era de las pantallas. La hipótesis que proponemos –que surge de diversos trabajos de investigación realizados en escuelas secundarias en México y en Argentina– es que la pantalla progresivamente está desplazando a estos dos objetos como punto focal de atención y como superficie de inscripción, y que puede pensarse este desplazamiento como parte de una transformación más significativa de lo escolar.

Veamos, en primera instancia, qué está pasando con las ventanas. Podemos mirar, en primer lugar, su transformación como objeto material. Hay varios movimientos confluyentes que, según algunos

arquitectos, están produciendo un declive o desaparición de la ventana. Uno es el que ya se ha comentado, que es la pared vidriada, que no quiere ser muro ni ventana. También están los rascacielos vidriados, en los cuales las ventanas operan como cubierta o envoltorio de un edificio, pero ya no se pueden abrir y ofrecen una vista distorsionada. Los desarrollos tecnológicos en la producción de ventanas también están influyendo: cada vez son más sofisticadas las técnicas de aleación para lograr que puedan producir aislamiento térmico y de luz, pero algunas compañías ya están experimentando con ventanas-pantallas, esto es, ventanas en las que se podrá definir un paisaje o una vista de manera digital. Por otro lado, en relación con la función de ver y contactarse con el mundo, las pantallas parecen hacerlo de manera más rápida y eficiente que las ventanas. Las ventanas son cada vez menos marco o vista al mundo exterior, y no operan como umbral de contacto entre el afuera y el adentro.

En las escuelas, hay otros movimientos que han contribuido a ese declive: problemas de inseguridad que obligan a poner barrotes o rejas (el mundo exterior como amenaza) y una presión creciente por el rendimiento académico (el mundo exterior como distracción por evitarse). Las tecnologías digitales también contribuyen al tapiado o oscurecimiento de las ventanas, porque la proyección requiere salas más oscuras. Por otro lado, las pantallas individuales (ya sea de las *netbooks* o los celulares) concitan la atención en ellas, y son la fuente de conexión con el exterior, pero ya no el exterior que está del otro lado de la ventana. Los discursos pedagógicos actuales que promueven el activismo contra la contemplación, y la ubicuidad y las competencias flexibles contra el marco y la perspectiva definidas, son otra fuente de devaluación de las ventanas como espacios de frontera entre el exterior y el interior.

En relación con el pizarrón, el movimiento es parecido. La introducción de pizarrones digitales interactivos tuvo éxito relativo, no solamente por el costo. Se los planteó como superficies que permitían enriquecer las funciones tradicionales del pizarrón con las de la pantalla; pero, en la mayoría de los casos, los problemas de mantenimiento u obsolescencia se convirtieron en obstáculos para su buen funcionamiento, y hoy no parecen ser la tecnología privilegiada. Lo que pasó fue más bien que los dispositivos se volvieron cada vez más individuales. Volviendo al pizarrón tradicional, en observaciones hechas en escuelas secundarias se vio que se usa cada vez menos como superficie de inscripción y de trabajo colectivo; en los pizarrones se proyectan imágenes y textos, pero, en general, son producciones ya terminadas, que no dan cuenta de cómo se llegó hasta ahí, o que no permiten

trabajar sobre los errores de la misma manera que lo hacía el pizarrón. En algunas aulas, se vio que los pizarrones fueron retirados para poder proyectar mejor las imágenes.

¿Qué se gana y qué se pierde con estos movimientos?

Está claro que las simplificaciones nunca son buenas, y no queremos con estos argumentos, adherir a diagnósticos apocalípticos sobre el mundo que viene. **Pero nos interesa abrir algunas reflexiones sobre lo que la materialidad de las tecnologías y los soportes de la escuela organizan como escenario educativo.** En esta dirección, puede decirse que las conexiones con el mundo exterior parecen haberse incrementado significativamente con los medios digitales y que hoy tenemos más disponibles muchas redes de conocimientos. **Al mismo tiempo, podemos preguntarnos sobre la autonomía que permiten unos y otros soportes; aunque los dispositivos digitales parecen contribuir a una mayor independencia de los alumnos respecto a los docentes, quizás estén incrementando su dependencia de lo que definen las plataformas y sus algoritmos, que cada vez más se individualizan según la historia de búsqueda o de interacción del usuario.** Volveremos sobre estos temas en las clases siguientes.

Una línea que creemos que podría profundizarse más en relación con estos cambios de materiales y tecnologías del aula es qué pasa con la construcción de una arena pública común en las aulas. Por ejemplo, puede volverse a pensar en términos de la conversación o trabajo colectivo que se imaginaba cuando se introdujo el pizarrón, que se movía desde el fondo al frente de la clase, y del mundo de uno al mundo de otros. De a ratos, las aulas conectadas parecen ser más sedentarias y ‘fijas’ que lo que eran las tecnologías analógicas, no solamente porque los alumnos parecen estar “clavados” cada uno en sus pantallas, sino porque las trayectorias de conocimientos y de experiencias que se les hacen posibles en las plataformas no van, necesariamente, hacia mundos diferentes a los que ya conocen. Pero son reflexiones que se deberán pensar y profundizar en las clases que siguen.

Lo que quisiéramos subrayar, con el recorrido en esta clase, es que **la escuela es una organización educativa histórica**, que ha tenido distintas formas y que hoy está cambiando. Es un escenario educativo singular, con sus espacios y sus objetos, con su propuesta específica de relaciones pedagógicas y de relación con los conocimientos, en el que confluyen distintas dinámicas. Nos adentramos en dos objetos específicos, la ventana y el pizarrón, que permitieron efectuar la

suspensión de un tiempo y espacio del que hablan Masschelein y Simons (2014). Y nos preguntamos por los desplazamientos que implica el reemplazo de esos artefactos por las pantallas, cada vez más ubicuas, cada vez más indispensables.

¿Hasta qué punto la escuela como escenario educativo singular puede seguir proponiendo la suspensión de un tiempo y un espacio particular en una sociedad cada vez más conectada? ¿Qué será de lo educativo si no lo pensamos desde una metáfora de resguardo, protección o cuidado? Son preguntas que queremos dejar resonando para otras clases.

Actividad obligatoria. Escenas y escenarios

Como actividad de esta clase, los/as invitamos a continuar el ejercicio de desnaturalización de la idea de escuela. **Seleccionen un escenario escolar** definido como conjunto de “escenas y situaciones que incluyen interacciones entre personas, espacios, artefactos y saberes”. A través de él **describan** un episodio o una anécdota en la que estas interacciones cobren sentido tratando de identificar continuidades y movimientos sobre lo escolar y las experiencias socioeducativas. **Relean su texto a la luz de los conceptos trabajados** en el módulo. Para cerrar la producción, **analicen** ¿qué idea de escuela se observa en su relato?

Extensión máxima: Tres páginas

Suban la actividad a través del buzón de entrega.

Bibliografía de referencia

Barra, V. (2016). *Da pedra ao pó. O itinerário da lousa na escolar pública paulista do século XIX*. Goiânia: Gráfica UFG.

Burke, C. (2005). Light: metaphor and materiality in the history of schooling. En *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, edited by Martin Lawn and Ian Grosvenor. Oxford: Symposium Books.

Dussel, I. y Caruso, M. (2000). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. México DF: Siglo XXI.

Hébrard, J. (1995). La leçon et l'exercice. Quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarisation. In *Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan -Actes V*, edited by Alain Bentolila. Paris: Éditions Nathan.

Sarmiento, D. (El Monitor, 15 de enero de 1853). La pizarra. En *Obras Completas*. Tomo XXVIII. Buenos Aires: Ideas pedagógicas.

Simons, M. y J. Masschelein (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño editorial.

Créditos

Autores: Inés Dussel; Paola Roldán

Cómo citar este texto:

Dussel, Inés; Roldán, Paola (2022). Clase Nro.1: Los escenarios educativos: la especificidad de la escuela y sus transformaciones. Módulo 3: Nuevos escenarios escolares, nuevas estrategias de enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 3: Nuevos escenarios escolares, nuevas estrategias de enseñanza

Clase 2: Los escenarios educativos como entornos socio-técnicos: espacios, medios e interacciones mediadas por artefactos

Introducción

La clase pasada nos acercamos a la historia de la escuela en la larga duración, y miramos con algo más de detenimiento los espacios y los objetos que ayudaron a constituir a ese escenario educativo como una configuración específica. Dijimos que se trató de una composición o ensamble que se hizo durante muchos siglos, y que fue recibiendo y procesando distintas dinámicas y demandas sociales. Nos acercamos a dos objetos o soportes, la ventana y el pizarrón, y a sus transformaciones recientes en el desplazamiento hacia las pantallas digitales.

En esta clase, queremos proponer un término más preciso para pensar los escenarios educativos, que es la noción de **entorno socio-técnico**, un concepto que refiere a la conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas como entidades mutuamente imbricadas, y tomar nota de que lo que hacemos en la educación siempre involucra una dimensión técnica.

La idea de lo socio-técnico quiere subrayar simultáneamente lo técnico y lo social. Por técnico no entendemos solamente lo tecnológico sino cualquier forma técnica (de *tekhné*), palabra con que los griegos designaban a lo fabricado o producido y que todavía se sigue usando de una manera similar. La dimensión técnica de una escuela presencial se nota en los edificios escolares, pizarrones, ventanas, pupitres, cuadernos y libros de texto; y en la escuela remota, en las plataformas, libros, cuadernillos, comunicaciones por WhatsApp y en todos los soportes que tenemos a mano. Si consideramos que la escuela no es solamente una organización pedagógica sino también una entidad administrativa, entonces también podemos verla como un conjunto de relaciones, reglas y modos de comunicación que conectan lo que sucede en cada institución con otras escalas (supervisiones, direcciones escolares, ministerios). Esas conexiones tienen una materialidad técnica (por ejemplo: boletín de calificaciones, registros de inscriptos y calificaciones, entre otros aspectos) que hay que

mirar e interrogar para pensar cómo operan, cómo conectan y cómo obstaculizan las relaciones pedagógicas. Pero esos entornos también son sociales, no solamente porque se producen socialmente sino porque organizan socialidades, es decir, formas particulares de relación.

Algunas reflexiones iniciales sobre los escenarios educativos como entornos sociotécnicos

Un primer elemento que queremos enfatizar en esta clase es que el abordaje sociotécnico no se limita a lo digital ni a la pandemia. Las escuelas han sido siempre entornos sociotécnicos conformados por esa interacción entre sujetos, espacios y artefactos o tecnologías.

El uso de las tablillas, el pizarrón, el proyector, la voz o el papel organizan interacciones diferentes. Quienes hemos atravesado la experiencia de enseñar en pandemia somos conscientes de la importancia del edificio escolar, de las cuatro paredes del aula, de las paredes con ventanas, del pizarrón o del proyector como modo de trabajo en común. Es interesante que estas condiciones se hacen más visibles cuando podemos verlas como una posibilidad entre otras (hoy podríamos decir: casi un privilegio) y no como un dato o parte de un escenario inmutable.

Tomemos dos ejemplos para pensar en los entornos sociotécnicos e indagar en sus posibilidades y sus límites. Para el primero, podemos traer las reflexiones de Pablo Pineau (2020) sobre lo que significó la introducción de las fotocopias en la educación, sobre todo en la formación superior donde se impusieron antes que en otros niveles: accesibilidad a libros a los que era imposible acceder pero también fragmentación, recorte de contenidos. En una línea similar, Lisa Gitelman, historiadora de los medios, investigó la historia de los archivos PDF, otro gran invento con características parecidas a la fotocopia. Los documentos PDF tienen varias ventajas: economizan tiempo y dinero, permiten circular grandes cantidades de información, tienen buscadores avanzados que permiten leer e identificar dentro del texto algunas claves, y herramientas para hacer *zoom* y centrar la atención. Pero, aún más que las fotocopias, se prestan a la fragmentación del texto en datos; también aplanan las superficies y soportes borrando signos materiales que permitan identificar rasgos paratextuales que orienten al lector como lo hacen las texturas, colores o diseño visibles de los libros. Otro

elemento problemático es que estos archivos separan la lectura y la escritura, y priorizan la lectura antes que la reescritura, reforzando la distinción entre el lector y el escritor.

Las fotocopias y los PDF permitieron un tipo de trabajo con el conocimiento a partir de sus posibilidades técnicas: portabilidad, reproductibilidad, materialidad del papel o la pantalla para inscribir otros signos en ese texto, fragmentación de textos más largos y fragmentación interna con la búsqueda de palabras suelta. Eso lleva a afirmar a Gitelman que:



[el PDF] se siente más reaccionario que revolucionario. (...) Mira hacia atrás, hacia la fijeza de los artefactos impresos analógicos y la división del trabajo entre los impresores y sus clientes lectores, al mismo tiempo que participa de la mitificación de las herramientas digitales para un usuario promedio que queda atrapado en un ambiente “amigable” donde los usos están parametrizados, limitados a tareas identificadas en un menú, y divididas en herramientas y vistas discretas y separadas. (2014, p. 131)

Hay actualmente otros programas de lectura de archivos que permiten anotaciones de distintos usuarios y mayores interacciones con el texto; sin embargo, la datificación creciente de todas estas prácticas genera numerosos interrogantes sobre cómo se “codifica” la lectura y se la convierte en otra parte de la maquinaria de mercantilización de las prácticas de saber (Williamson, 2018).

Otro ejemplo es el del uso de tecnologías digitales para el estudio dentro y fuera de la escuela. Ya antes de la pandemia los alumnos estudiaban con PDF convertidos en formato de audio porque no querían sacar el celular por temor a que se los robaran en los viajes en transporte público o con conferencias de YouTube. Tanto el PDF como las conferencias de YouTube señalan que nuestro entorno sociotécnico hoy toma, de una manera dominante, una forma digital. Esa forma digital no es uniforme y está atravesada por las desigualdades: hay quienes tienen computadoras y conectividad en su casa y pueden usar distintos programas, y hay quienes leen de fotos tomadas de una pantalla en la casa de un vecino; hay quienes incorporaron prácticas lectoras en su hogar, mientras tomaban la leche y conversaban con sus mamás, papás o hermanos, y otros que entran en contacto con esas

prácticas en su experiencia escolar, a veces empobrecida en recursos intelectuales. Todo eso configura relaciones distintas con los soportes de la enseñanza y condiciona (no determina, pero sí condiciona) qué usos se pueden hacer de esos soportes y qué relación se tiene con ellos (de distancia o sospecha, de confianza o fluidez). Más allá de estas diferencias, seguramente todos usen Facebook o Instagram y tengan acceso a WhatsApp. Probablemente, no todos tengan cuenta de correo electrónico, y aquí se puede ver que el correo permite manejar archivos y tener una memoria de las conversaciones más perdurable que el Facebook o el WhatsApp, que son más rápidas y priorizan la novedad y lo inmediato.

Pensar en las ventajas del correo y de WhatsApp o Facebook (o sus sucedáneos en los años que vengan) muestra también que hay que aprender a desarrollar otros modos de educar con las tecnologías que están disponibles, y eso significa que hay que aprender sobre las tecnologías y las plataformas para usarlas mejor y estar atentos al entorno sociotécnico que se organiza a partir de la introducción de ciertos soportes o artefactos.

Quizás WhatsApp sea lo único que esté a mano, como el PDF en audio y no para ser leído y subrayado, pero habría que tener en claro que, tanto como los impresos, los nuevos soportes imponen ciertos límites. Por ejemplo, un trabajo limitado al PDF sonoro dificulta hacer una propia glosa, nuestro propio subrayado y anotaciones al margen. De modo similar, una clase por WhatsApp facilita la comunicación sincrónica pero obstaculiza tanto la capacidad de generar conversaciones sincrónicas como la posibilidad material de archivar intercambios y documentos para volver a revisarlos. Quizás lo que podemos preguntarnos es qué prácticas de lectura y escritura, qué archivos y qué acumulación o vuelta sobre los saberes se producen en cada soporte o dispositivo. En estos casos que analizamos, queda claro que lo técnico no es social solamente porque fue producido por una sociedad, sino porque tiene efectos sociales, organizando relaciones y produciendo afectos y prácticas de saber. También queda claro que lo social tiene una dimensión técnica, porque se produce a través de la mediación de tecnologías o artefactos (en nuestro caso, cuadernos, pizarrones, edificios, pantallas).

Los ejemplos que tomamos tienen que ver con el lenguaje verbal, pero seguramente los profesores de educación artística o educación física podrán encontrar analogías en sus prácticas de enseñanza. En ellas, se usan textos verbales pero también de otro tipo que, sin embargo, necesitan formas de registro más perdurables, como los sistemas de notación musical, las grabaciones, las anotaciones, o los distintos materiales con los que hay que familiarizarse para hacer nuevas creaciones o ejercicios.

Insistimos en la perdurabilidad y la acumulación de saberes porque creemos que son importantes en la educación, lo cual tiene que ver, centralmente, con la construcción de una memoria cultural colectiva, con ofrecerles a las nuevas generaciones la posibilidad de inscribirse en un diálogo de saberes más amplio que el de un presente acotado. En última instancia, la educación busca hacer que los humanos seamos menos frágiles, que cada generación no tenga que empezar de cero sino que pueda apoyarse en los logros de las anteriores para alzarse, entonces sí, sobre sus hombros (Hamilton y Zufiaurre, 2014).

Entonces, apostar a una educación que sea menos efímera que lo que se postea en las redes sociales y que permita, en los procesos de aprendizaje, ir codificando y acumulando una experiencia implica organizar ese entorno sociotécnico educativo de otro modo al que se haría si lo que queremos es ganar seguidores en Twitter o amigos en Facebook. Para eso, entonces, es necesario hacer uso de esas posibilidades técnicas que ofrecen algunas plataformas o incluso combinarlas con otros soportes. Así, en el estudio con múltiples soportes se podrá tomar nota en un cuaderno o en una computadora, sacar una foto y recuperarla para discutirla o estudiarla, entre otras opciones.

Los medios dentro del entorno sociotécnico educativo

Para entender el lugar de los medios dentro de la escuela y de otros escenarios educativos, es importante abrir una segunda consideración:



Los entornos sociotécnicos no son sistemas cerrados, autocontenidos, que se definen con lo que aparece a simple vista, sino que son redes de interconexiones que no tienen un comienzo o un fin nítido.

Antes mencionamos un ejemplo al pasar sobre el cual vale la pena detenerse un poco más. La escuela es una organización pedagógica y es también una entidad administrativa que está conectada con otras escalas y niveles (como las supervisiones, el distrito escolar o los ministerios) a través de reglas y modos de comunicación que tienen una existencia material. Esas conexiones se dan a través de múltiples “canales” que son también técnicos: registros de asistencia, calificaciones, reglamentos,

diseños curriculares. Pero también se abren al “afuera”, que no es ya un afuera, cuando entran las familias y la comunidad a plantear demandas u ofrecer apoyo, o cuando los estudiantes y los docentes traen vivencias, afectos y saberes que son recreados y reorganizados en diálogo con los conocimientos escolares.

Al respecto, es atinada la definición del antropólogo Jan Nespór sobre las escuelas y las aulas como *espacios porosos y precarios*, “como una intersección en un espacio social, un nodo en una red de prácticas que se extienden en sistemas complejos que comienzan y terminan fuera de la escuela” (Nespór, 1996, p. 13). Nespór estudia el vínculo entre los medios de comunicación (sobre todo, la cultura que viene de la televisión) y la educación; aunque no “entren” con un aparato de televisión, desde su perspectiva, los chicos traen referencias, lenguajes, estéticas que organizan su forma de ver el mundo y de pensarse a sí mismos. Por otro lado, la escuela no empieza y termina con el edificio o el horario, sino que, al igual que la televisión, acompaña a los sujetos como “modo escolar”, mente escolarizada (como la llama Gardner) o *habitus* escolarizado (según Bourdieu). Un ejemplo de estas continuidades actuales de la escuela, más allá de sus muros, puede rastrearse en las clases con medios digitales, que, a veces, se continúan en Facebook o en los trabajos escolares que se hacen fuera del aula, pero que están moldeados y encuadrados por lo que se define como conocimiento escolar.

Entre esas formas de prácticas que atraviesan lo escolar, Nespór estudió en particular el vínculo con los medios de comunicación, sobre todo la cultura que viene de la televisión, que era el medio dominante a principios de la década de 1990. Los medios constituyen una presencia insoslayable en la sociedad actual; no solo dan temas de conversación y referencias comunes sino que también nos hacen conmovernos, reír o llorar, o nos acostumbran a ciertas imágenes impactantes o desagradables, y este aspecto es algo que suele recibir menos atención pero es igualmente importante. Algunos analistas –como el mexicano Carlos Monsiváis (2007)– se refieren a los medios como la agencia de “educación sentimental” del siglo XX, con más peso que la escuela para generar sensibilidades y emociones en el conjunto de la población.

Podemos tratar de actualizar lo que planteó Nespór hace tres décadas (sobre los modos de ingresos de los medios en la escuela) y ponerlo en relación con los efectos que están teniendo los medios digitales en términos de los conocimientos y saberes, que configuran otras “porosidades” en las escuelas, sobre todo a partir de la difusión del celular que es un aparato que sí entra a la escuela y

trae de manera muy concreta otras conversaciones y otros modos de estar presentes en el aula. Pero detengámonos por ahora en los cambios en los procesos de conocimiento. Lo que los/as chicos/as conocen sobre la historia, la geografía y la ciencia hoy está alimentado de lo que aprenden buscando en Internet, y en menor medida en otros medios.

Los/as chicos/as hoy se acercan al conocimiento como si se tratara de un conjunto de datos a veces banales, la famosa “trivia” de los buscadores, que les dicen cuáles son los animales más feos de la tierra o les dan el *ranking* de las diez especies en extinción. Hay una reducción del conocimiento a información, muchas veces banal, que quizás tenga consecuencias más duraderas de lo que nos gustaría en cómo las nuevas generaciones se vinculan al saber.

Pero también hay que ocuparse de los efectos de los medios en las disposiciones éticas y estéticas que definen nuestro estar en el mundo, una forma de pensar la ciudadanía y la participación, y que son menos evidentes que los contenidos “clásicos” del currículum escolar pero no menos efectivos a la hora de educarnos. La idea del mundo “hecho a medida” de cada uno, de acercarse solamente a lo que a uno le interesa, de construir comunidades cada vez más en torno a intereses parecidos y no a diferencias va cambiando el modo de estar en la sociedad. Estos son “hilos” o conectores que vinculan lo que sucede en la clase con lo que los medios ofrecen a partir de sus posibilidades técnicas.

En la clase siguiente volveremos sobre los medios digitales, sobre lo que producen en términos de conocimientos y sociabilidades. Mientras tanto, para entender mejor ese presente, queremos plantear, aunque sea de manera breve, la trayectoria de la que son parte. Porque los medios no están “fuera” de los escenarios educativos como componentes exteriores, sino que se inmiscuyen en cómo pensamos el conocimiento, en lo que valoramos o despreciamos, en cómo nos relacionamos con nuestros cuerpos o los de otros, y en las autoridades que reconocemos como legítimas y en aquellas que rechazamos.

Los invitamos a recorrer algunos aspectos de la historia de los medios de comunicación de masas y las transformaciones sociales que los acompañaron.

- **Impresiones tipo revistas, folletos, libros**

Es relevante destacar que la historia de los medios de comunicación de masas muestra que empezaron con una fuerte intención democrática. En el siglo XVIII, los primeros impresos empiezan a circular con opiniones antimonárquicas, buscando incrementar la presencia y el

poder de un público lector burgués que quería ser escuchado (Williams, 1961). No está de más recordar el papel de la prensa periódica en la formación de la élite independentista en América Latina, que muestra el vínculo estrecho entre la formación de una opinión pública ilustrada y las nuevas naciones, como lo señaló el historiador Benedict Anderson (1991) en su libro sobre las naciones como comunidades imaginadas. Los diarios impresos, como las redes sociales pero a una escala mucho más pequeña, ayudaban a formar comunidades de intereses alrededor de sujetos que sabían leer (una porción pequeña pero creciente de la población) y que querían tener participación en la vida pública, enterarse, involucrarse. No es casual que los periódicos y panfletos fueran centrales en la organización de los movimientos por el voto universal en el siglo XIX y, posteriormente, de la acción de los sindicatos. Los periódicos permitieron circular ciertas voces y ayudar a configurar sentimientos de colectividad, de comunidad.

- **Proyector de cine o sala de cine inicial**

Décadas después, en 1895, apareció el cine, que fue considerado en primer lugar como un salto tecnológico, mezcla de “curiosidad científica”, “divertimiento popular” y “medio de exploración del mundo” (Aumont, 2007, p. 12). Por eso, en muchos sentidos fue percibido por los educadores como parte del mismo esfuerzo de renovar el mundo y de educar y ampliar el conocimiento de las masas. Era también una tecnología que centralizaba la atención y en varios sentidos se puede afirmar que, aunque no requiriera saber leer, sí planteaba que había que organizar la atención en un solo foco, tal como lo proponía la escuela. Hay que recordar que en sus comienzos el cine fue “muchas cosas para mucha gente, desde científicos y educadores hasta emprendedores” (Curtis, 2009, p. 87), y que pasó un buen tiempo hasta que se estabilizó su función de atracción de masas como el más reconocido y legítimo. El cine era arte e industria; era espectáculo y ciencia; era técnica y magia. El cine invitó a mirar historias en una pantalla; podía ser documental o de ficción, pero traía la imagen en movimiento y el espacio suspendido de la sala de cine para atrapar la atención del público.

- **Radio antigua y televisor viejo**

Al cine se sumaron la radio (1909, primera emisión en Argentina en 1920) y la televisión (con varios intentos desde 1911 pero reconocida de manera oficial en 1937 y en 1951 en Argentina), que cambiaron radicalmente esta organización mediática. Ya no fue necesario

saber leer para estar incluido; la radio llegó a los hogares y transmitía noticias en directo, integrando sin mediación de la escritura.

En la biografía de Alberto Migré, el “rey de las telenovelas”, pueden encontrarse muchos datos y análisis sobre las primeras décadas de la televisión en Argentina. Entre otros, se relata que quien trae los primeros aparatos televisivos al país es Jaime Yankelevich -abuelo del productor televisivo actual- y que costaban el doble que una heladera. Las primeras transmisiones se hicieron para una audiencia de no más de 700 televisores (Viola, 2017, p. 133).

- **Un cine renovado**

Pero los medios no eran creaciones estáticas. A lo largo del siglo XX, el cine fue cambiando y cambió mucho. Esos cambios tuvieron que ver, en primer lugar, con las tecnologías: del cine mudo al cine sonoro, del cine en blanco y negro al cine en color, del cine 2D al cine 3D, de las películas de 16 mm al cine digital.

Las formas de narrar también se modificaron, de lo que se llama el “cine primitivo” como el de los hermanos Lumière (todavía “torpe” en los movimientos de la cámara y muy limitado por las deficiencias de iluminación y compaginación) al cine de ficción basado en el montaje que “esconde” la operación de distintas cámaras y permite saltos narrativos que no perturban al espectador (Quintana, 2003). El cine se convirtió en una gran industria (para algunos, en “la” gran industria audiovisual del siglo XX), aliada en muchos casos de la política, como puede verse en los casos de Disney en Estados Unidos y de Leni Riefenstahl con los nazis en Alemania, pero también con movimientos contestatarios y de denuncia de las condiciones sociales de injusticia (como La hora de los hornos, de Fernando Solanas, filmada en 1968). Sobre todo, puede decirse que creó un público y una manera de ver y contar la realidad y la ficción que marcó un partaguas en los medios de comunicación masiva, que tuvo a su vez muchos efectos en cómo se pensó la pedagogía y la escuela (Serra, 2011; Bergala, 2007).

- **Televisor más moderno, radio más moderna.**

La televisión le sumó, a lo audiovisual del cine, la transmisión en directo: poder ver y escuchar reportes desde países distantes, meterse en universos de ficción poderosos y conmovedores, o incluso remontarse a otros momentos de la historia reciente como si volvieran a ocurrir. La

televisión tomó muchos elementos en préstamo del cine, como después lo harían los videojuegos.

Al cine, la radio y la televisión se los llama los medios del *broadcasting*, de la difusión amplia: había un flujo de información que se enviaba a todos por igual. La radio, pero sobre todo la televisión, fueron fundamentales en integrar, al menos por unas décadas –antes de que se volvieran a segmentar con la aparición del cable–, no solamente a una nación en torno a ciertos eventos sino también a un público familiar en torno a un aparato. En esa integración, abolía las distancias: los/as chicos/as se enteraban al mismo tiempo que sus padres de las noticias o veían con ellos programas. Otro cambio importante que trajo la televisión fue el borramiento de fronteras entre espacios públicos y domésticos (uno ve desde su casa cuestiones públicas, mezclando ambos ámbitos), y entre lo culto y lo popular: puede ver a un científico o a un escritor junto a un “mediático” en la mesa de Mirtha Legrand o en el noticiero. Joshua Meyrowitz, un estudioso del medio televisivo, señaló que desde su aparición hubo un cambio en la relación con el espacio: los edificios o las habitaciones ya no pueden confinar o encerrar a la gente “ni física ni emocionalmente”, porque la información fluye “a través de las paredes y viaja a través de grandes distancias” y altera el tiempo y el espacio (Meyrowitz, 1985, p. 8). Además, realiza una observación que es central para pensar en los desafíos actuales de la escuela: “[la] idea de que hay lugares específicos para etapas especiales de la vida está desapareciendo” (p. 157).

Junto con la de espacio, el cine, la radio y la televisión trastocaron las nociones de tiempo. El “aquí y ahora” se transformó profundamente porque los medios convirtieron en presencia cotidiana a personajes lejanos o volvieron contemporáneas experiencias que no lo son. En particular el cine, al traer imágenes en movimiento filmadas en otro momento (no importa la época que representen), crea un presente donde confluyen varios “tiempos”: el de estar sentado viendo esa película, pero también el de cuando esas imágenes fueron producidas, más aún en el caso del documental que apela a imágenes de otros momentos históricos. Podría decirse que en un sentido complejiza el vínculo con el tiempo, trae un espectro o huella de un tiempo pasado y al mismo tiempo –quizás– también lo aplanar: todo se vuelve presente cuando lo veo. Este movimiento de “aplanar temporalidades” es todavía más notorio con los medios digitales y el remix, que juntan materiales de

distintas épocas y los combinan en micropantallas donde puede verse todo y en cualquier lado. Sobre esto nos detendremos en la próxima clase.

Esta breve historia de los medios quiere subrayar que estos involucran posibilidades técnicas, lenguajes, espacios y audiencias. Lisa Gitelman (2008), a quien ya citamos en relación a la historia del PDF, propone pensar a los medios como la combinación de los aparatos técnicos y los “protocolos” asociados o prácticas sociales y culturales que se desarrollan en torno a esa tecnología. Los medios, con sus posibilidades tecnológicas (por ejemplo, la transmisión en directo), promueven formas de interactuar y de pensar el mundo, de mirar al mundo. Al mismo tiempo, hay que reconocer que los medios se transforman, y sus lenguajes y tecnologías van cambiando, lo cual modifica nuestro vínculo con ellos.

Otro aspecto que puede destacarse de esta historia es que los medios son una suerte de infraestructura de lo social. Los medios permiten registrar, preservar, transmitir y procesar la experiencia humana; son tecnologías de inscripción, circulación y diseminación de narrativas e historias, así como de administración del tiempo o de recursos. Los medios “viajan” en el tiempo llevando registros de distintas épocas, tales como la fotografía, el cine o YouTube, y cambian la relación con la temporalidad. Por ejemplo, desde la existencia de la fotografía y el cine en adelante la experiencia humana incluye registros que “vuelven a la vida” eventos del pasado; también modifican el espacio, en tanto se crean nuevos artefactos que guardan esos registros y expanden las posibilidades de coexistencia simultánea con elementos distantes que se vuelven cercanos, ya sea impresos, en la pantalla o como realidad 3D.

Para cerrar

Mirar a la escuela y a otros escenarios educativos como entornos sociotécnicos permite analizar sus condiciones materiales con más complejidad que si se la considera solamente como resultado de la interacción interpersonal. Desde este abordaje, las tecnologías no son objetos externos que “llegan” a las escuelas, sino que la escuela es ella misma un entorno sociotécnico poblado por artefactos escolares (libros, láminas, cuadernos y carpetas, mapas, retratos, escritorios, edificios, televisión,

pantallas, celulares) que materializan formas particulares de registrar y organizar el conocimiento y la memoria humana, y que configuran relaciones específicas.

Una vez en uso, los artefactos y medios de inscripción se vuelven viajeros en el tiempo, aún cuando los objetos en sí sean muy nuevos: llevan con ellos la historia de las inscripciones de la cultura, de organizaciones del conocimiento y la memoria particulares, de las estrategias de poder que estaban presentes en el momento de su emergencia, con sus inclusiones y sus exclusiones. La convivencia en la escuela de medios tecnológicos de distintas épocas humanas -el papel, los pizarrones, las pantallas, las aulas y auditorios- configura una espacialidad y una temporalidad densas, contradictorias, que la vuelven mucho más heterogénea de lo que suponen quienes la definen como una institución plana, conservadora, tradicional.

Podemos volver a la definición que da Nespó (1996): el aula es “una intersección en un espacio social, un nudo en una red de prácticas que se expande en sistemas complejos que empiezan y terminan afuera de la escuela” (p. 8). En esa red de prácticas, en esta clase propusimos un acercamiento sociotécnico a las prácticas que se organizan alrededor de los soportes y los medios, que promueven ciertas relaciones con el espacio y el tiempo, con la memoria, con los otros y consigo mismo, que tienen efectos en lo que pasa dentro de las aulas. Empezar a visibilizar estas conexiones, desplegar los efectos que tienen los medios en los cuerpos y las identidades es uno de los caminos que proponemos para poder analizar mejor cómo se organizan nuestras prácticas educativas y cómo podemos organizar mejor nuestras propuestas de enseñanza a partir de los entornos sociotécnicos en que actuamos.

Actividad obligatoria. Los entornos sociotécnicos, relaciones de conocimientos.

Les proponemos un ejercicio que permita sistematizar y ordenar los conceptos trabajados en esta clase.

Para ello, deberán **desarmar y analizar** el párrafo de cierre de la clase que dice:

“Podemos volver a la definición que da Nespó (1996): el aula es “una intersección en un espacio social, un nudo en una red de prácticas que se expande en sistemas complejos que empiezan y

terminan afuera de la escuela” (p. 8). En esa red de prácticas, en esta clase propusimos un acercamiento sociotécnico a las prácticas que se organizan alrededor de los soportes y los medios, que promueven ciertas relaciones con el espacio y el tiempo, con la memoria, con los otros y consigo mismo, que tienen efectos en lo que pasa dentro de las aulas. Empezar a visibilizar estas conexiones, desplegar los efectos que tienen los medios en los cuerpos y las identidades es uno de los caminos que proponemos para poder analizar mejor cómo se organizan nuestras prácticas educativas y cómo podemos organizar mejor nuestras propuestas de enseñanza a partir de los entornos sociotécnicos en que actuamos.”

Deberán **escribir un texto argumentativo** donde vuelva sobre los contenidos de esta clase resaltando **tres conceptos centrales** que para usted permiten nutrir/expandir/enriquecer este párrafo.

Extensión máxima: 3 páginas

Adjunte el archivo en el buzón de entrega

Bibliografía de referencia

Anderson, B. (1991). *Imagined Communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres: Verso.

Aumont, J. (2007). *Moderne? Comment le cinéma est devenu le plus singulier des arts*. Paris: Cahiers du Cinéma.

Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.

Curtis, S. (2009). Between observation and spectatorship: Medicine, movies and mass culture in imperial Germany. En K. Kreimeier y A. Ligensa (Orgs.), *Film 1900: Technology, Perception, Culture* (pp. 87-98). Eastleigh and Bloomington: John Libbey/Indiana University Press.

Dussel, I. (2019). Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos: Los aportes del giro material en la historia de la educación. En N. Arata, N. y P. Pineau (directores), *Latinoamérica: la educación y su*

historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza (pp. 35-55). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Gitelman, L. (2008). *Always already new*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Gitelman, L. (2014). *Paper knowledge. Toward a media history of documents*. Durham: Duke University Press.

Gourlay, L. (2015). Posthuman texts: nonhuman actors, mediators and the digital university. *Social Semiotics*, 25 (4), pp. 484-500.

Hamilton, D. & B. Zufiaurre (2014). *Blackboards and Bootstraps. Revisioning Education and Schooling*. Rotterdam: Sense Publishers.

Masschelein, J. (2014). Making the school: stories of caves and tables. En W. Lambrecht y N. Vansieleghem (Eds.), *Old School/Nieuwe Klas* (pp. 43-53). Ghent: LUCA School for the Arts.

Meyrowitz, J. (1985). *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Monsiváis, C. (2007). *Las alusiones perdidas*. México: Anagrama.

Nespor, J. (1996). *Tangled Up in School. Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Peters, J. D. (2015). *The marvelous clouds. Toward a philosophy of elemental media*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Pineau, P. (2020). Esas fotocopias grises y manchadas: Tecnología y universidad en un contexto de masividad. Módulo 1, Curso Virtual de Posgrado: Enseñanza Mediada por Tecnologías, Universidad Nacional de José C. Paz.

Quintana, A. (2003). *Fábulas de lo visible, el cine como creador de realidades*. Barcelona: Acanalado.

Serra, M. S. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Viola, L. (2017). *Migré. El maestro de las telenovelas que revolucionó la educación sentimental de un país*. Buenos Aires: Sudamericana.

Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. Londres: Penguin Books.

Williamson, B. (2018). *Big data en educación. El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Madrid: Morata.

Créditos

Autores: Inés Dussel; Paola Roldán

Cómo citar este texto:

Dussel, Inés; Roldán, Paola (2022). Clase Nro.2: Los escenarios educativos como entornos socio-técnicos: espacios, medios e interacciones mediadas por artefactos. Módulo 3: Nuevos escenarios escolares, nuevas estrategias de enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 3: Nuevos escenarios escolares, nuevas estrategias de enseñanza

Clase 3: Los medios digitales en los escenarios educativos

Esta tercera clase presenta algunas reflexiones en torno a los medios digitales, vistos desde la óptica escolar. ¿Qué son y cómo funcionan los medios digitales, y cómo incluirlos en una serie histórica más larga de medios que se han vinculado de maneras distintas a las escuelas? Como argumento central, la clase quiere discutir con la idea de que los medios digitales son redes transparentes de diseminación de información. Desde nuestra perspectiva, los medios no tienen nada de neutrales, y no se trata solamente de criticarlos ideológica o políticamente, sino de entender cómo operan.

Nos adentraremos en los medios digitales a partir del concepto de “permisibilidades” (lo que permiten hacer). Analizaremos, en particular, a los celulares como dispositivos que habilitan una conexión casi permanente, que traen cambios en las relaciones sociales y en las coordenadas de tiempo y espacio que organizan nuestra experiencia. Un tema central en los nuevos medios es la datificación: con la conversión de toda la información en datos que se transmiten como *bits*, se produce una extensión impresionante de lo tecnológico en distintas áreas de la vida social, que se vuelven datos que pueden venderse. Los dispositivos cambian los modos de producir y de consumir cultura, por ejemplo con la diseminación de modos de ver y prestar atención en tiempos cada vez más cortos, fragmentarios y efímeros. Esos cambios, sin duda, afectan a las escuelas, que dependen de un tipo de atención (más profunda, más continuada, con un solo foco) que va a contracorriente de lo que sucede en las plataformas digitales.

Introducción

En la clase pasada se analizó la noción de entorno socio-técnico, atendiendo a las redes de objetos, artefactos y medios que configuran los entornos educativos. Terminamos la clase con una actividad que requería ahondar en esa conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas como entidades mutuamente imbricadas, y tomar nota de que lo que hacemos en la educación siempre involucra una dimensión técnica.

En esta clase queremos seguir adentrándonos en esta conceptualización, analizando lo que son y hacen los medios digitales, identificando cambios en la forma de construir públicos y de vincularse con el espacio y tiempo de los medios. Si el cine, la radio y la televisión tenían su modo de traer al “aquí y ahora” otras imágenes y voces –otros registros de la experiencia humana– los medios digitales profundizaron estos cambios todavía más al volver a los medios *portables, pedestres y personales* (Ito, 2005), y posibilitarnos una presencia y una conexión continua con flujos de información menos centralizados y más “de abajo hacia arriba”. Desde la invención de las computadoras personales y de internet, podemos navegar y explorar mundos virtuales, conversar y colaborar con otras personas lejanas de manera sincrónica, y producir y compartir textos multimodales (Burn, 2009). En los últimos años, las redes sociales y los *smartphones* llevaron esto a un nivel más alto: vivimos casi permanentemente conectados, anotamos públicamente nuestras vidas en las redes sociales, y hablar de nosotros se volvió difícil de distinguir de las acciones de autopromoción en las redes sociales. Pensemos en estas transformaciones desde el punto de vista socio-técnico: tenemos otra concepción del espacio (expandido, y a veces reducido a una pantalla), otra concepción del tiempo (extendido a muchas horas que antes no eran “tiempos productivos”, y también “encogido”, achicado, con la sensación de que no alcanza para nada), y otra concepción de los saberes. El entorno socio-técnico de las aulas conectadas es distinto al de las clases sin conexión.

¿En qué dimensiones se evidencian estos cambios? ¿Con qué estructura técnica de los medios tienen que ver? ¿Qué consecuencias tienen para las formas en que se organizan los espacios socioeducativos? Esos son algunos de los temas que se trabajarán en esta clase.

Los medios digitales: ¿qué traen de nuevo?

Mucho se ha hablado sobre la ruptura entre los medios tradicionales y los medios digitales, pero si se mira más de cerca se ve que lo que hacen los medios digitales, en muchos casos, es profundizar tendencias o posibilidades que ya estaban contenidas en los medios anteriores. Hay continuidades y hay rupturas con lo que hacían el cine y la televisión. Para desarrollar este argumento, proponemos analizar algunos rasgos de los cambios con mayor detalle.

Una primera precisión conceptual es que, a diferencia de los medios tradicionales (diarios impresos, cine, radio y televisión), los nuevos medios digitales permiten una *interacción del usuario* ya no solo

en una apropiación lectora sino en redefinir la programación, consumo y reescritura efectiva de los textos (Burn, 2009). Es posible reprogramar sitios, buscar textos o imágenes y crear otros propios a partir de ellos para circularlos entre audiencias insospechadas, para armar comunidades de lectores o usuarios de los medios, para crear software con otros, o bien para tener un nuevo protagonismo en las discusiones públicas a través de los foros formales e informales. Todas esas acciones implican movilizar saberes, algunos ya conocidos y otros muy novedosos para la escuela.

Otro elemento importante de los medios digitales es que son *medios centrados en el usuario común*, y proponen un uso “a medida” de los tiempos e intereses de quien lee. Esto ha generado que los medios tradicionales cambien para adaptarse a estos nuevos usos, y hoy combinen la emisión de contenidos más tradicionales con *formas participativas*. Por ejemplo, los diarios en su formato digital incorporan a la edición de noticias (su trabajo tradicional) otras formas como blogs, foros, y secciones con las noticias más leídas-comentadas-recomendadas por los lectores. La televisión también toma formas nuevas, por ejemplo cuando posibilita votar vía las redes sociales. “Ver televisión” ya no es lo que era: se mira tele mientras se está conectado y comentando con otros que a veces no conocemos físicamente; y en forma creciente, se lo hace por internet en otros horarios a los previstos por la emisora, en un consumo fragmentado y sin cortes publicitarios. Las plataformas de *streaming* como Netflix, Hulu y otras han revolucionado no solamente cómo se mira, sino la producción de contenidos: las series parecen películas expandidas, y no son ya episodios aislados; se siguen historias a través de distintas plataformas y medios. En este panorama, hay saberes que es necesario volver más visibles: los sitios aparentemente gratuitos (como los buscadores comerciales o los sitios de imágenes o descargas gratuitas) son también espacios comerciales donde se busca producir una audiencia y vender productos.

Un tercer elemento a considerar es que el panorama de los medios digitales se ha transformado profundamente por la aparición de los celulares, cada vez más extendidos en la sociedad. En el caso de la infancia, los chicos los reciben a edades cada vez más tempranas, y no es cierto que estén limitados a los sectores sociales más altos. En investigaciones recientes, se observa lo contrario: los chicos de sectores más pobres invierten comparativamente más en celulares de última generación (a los que pueden acceder por varios circuitos, legales y semilegales) porque les permiten incluirse en redes sociales que valoran. Es difícil pensar en infancias y adolescencias urbanas al margen de los

medios digitales: son una presencia insoslayable en la vida cotidiana. Por otro lado, también la vida rural está cambiando mucho por la presencia de los medios digitales.

Veamos más en detalle cuáles son los rasgos de los celulares multifunción, que tienen efectos específicos sobre las relaciones humanas. Para hablar de esas características, queremos introducir un término más específico de los estudios sobre medios: las posibilidades o permisibilidades (*affordances* en inglés) (por lo que permiten hacer o lo que habilitan) de las tecnologías. Así como la televisión permitía ver en directo algo que sucedía en otro lugar por medio de una transmisión por rayos catódicos –ahora por conexiones digitales–, pero nos obligaba a estar frente a un aparato y en esa medida nos sedentarizaba o nos dejaba fijos en un lugar, los celulares, al ser pequeños y portables, permiten moverse por distintos espacios manteniendo estable un flujo de comunicación. La miniaturización y la portabilidad de estas pequeñas computadoras permiten que el celular parezca un apéndice de los brazos, y hay quienes se mueven como en pequeñas burbujas, conectados a sus pantallas y a auriculares que crean un sonido-ambiente propio, que los/as remiten a intereses o conversaciones con quienes no están allí de cuerpo presente.

¿Qué es lo que hace a estos pequeños aparatos tan poderosos y atractivos, que parecen estar por arriba de cualquier otro interés? Eric Sadin, en su libro *La humanidad aumentada* (2017), plantea cinco características (*permisibilidades*) del celular multifunción: la conexión espacio-temporal casi continua, la idea del cuerpo-interfaz, la función de asistencia personalizada, la geolocalización y la realidad aumentada. Estas permisibilidades ayudan a ver que estos cambios tecnológicos redefinen los modos en que se configura nuestra experiencia humana –de ahí el título del libro, un nuevo tipo de *humanidad*.

La primera característica es bastante obvia: seguimos conectados adonde sea que vamos, ya sean vacaciones, trabajo, hogar, hospital. La segunda tiene que ver con teclear y tocar, junto con ver, como modo de interacción con la tecnología que compromete cada vez más todos nuestros sentidos y empieza a ser parte de nuestro cuerpo; algunos/as dicen que el celular dentro de poco va a ser un chip debajo de la piel. Más allá de qué forma concreta tomen en el futuro, lo cierto es que los dispositivos se van miniaturizando y se van incorporando cada vez más como prótesis a nuestro cuerpo. La tercera característica es la función de asistencia personalizada, por ejemplo con Siri u otros asistentes, impulsada por la idea de que la tecnología tiene que asistirnos o acomodarse a nosotros.

Esto es nuevo: si con la televisión era el espectador quien se acomodaba al aparato y a lo que decidían los canales de transmisión, ahora la expectativa es la contraria.

El cuarto aspecto es la geolocalización, que es lo que permite la conexión espacio-temporal casi continua, pero que además va transmitiendo datos permanentemente, y promueve la *datificación* de la vida cotidiana, esto es, una conversión de todas las interacciones en datos-bits. Hay muchos aspectos en los cuales nuestra vida cotidiana, nuestros afectos, nuestra salud, nuestros gustos, ya están *datificados*, y se incorporan a esta red de tecnologías y humanos en la que vivimos. Los algoritmos tienen una presencia cada vez más fuerte en nuestras interacciones, y son manejados por compañías que tienen, ante todo, intereses comerciales, y que se convierten en actores importantes de la política mundial. Esos algoritmos en general privilegian *la popularidad*, la cantidad de visitas o de interacciones que genera un posteo, en desmedro de otros criterios como la verdad o la justicia, que solían ser importantes para definir lo valioso en la vida en común.

El quinto rasgo que Sadin define es la realidad aumentada. No es solamente la escena de si todos/as vamos a andar con los casquetes o anteojos de la realidad virtual; Sadin se refiere a un modo de estar en la realidad “abriendo ventanas”, pensando en la propia experiencia en términos de posibilidades que se abren, como cuando uno/a mira el mundo pensando en lo que tiene que buscar en la red para ganar o ampliar la información que se tiene de él. Para Sadin, con o sin dispositivos presentes en todo momento, podría decirse que el modo de estar en la realidad está ya mediado por la tecnología, porque estamos leyendo y pensando nuestra experiencia humana con las claves que imponen las tecnologías digitales. Son experiencias, marcos cognitivos y afectivos que se van tejiendo y van modificando cómo nos vinculamos con los demás, con el conocimiento, con nosotros/as mismos/as.

Puede verse, en este recorrido por las permisibilidades de los celulares, que hay una imbricación entre posibilidad técnica y experiencia de los/as usuarios/as. Sin el celular portable, pedestre y personal, sería imposible estar conectado/a permanentemente; también es muy probable que el desarrollo del software no se hubiera dirigido, como lo hizo tan decididamente en los últimos años, hacia apps cada vez más individualizadas, que quieren acomodarse a nuestros perfiles. Entender las permisibilidades socio-técnicas es importante para acercarse a los medios de manera más compleja: lo que nos permiten hacer, que tiene que ver con lo que está inscripto en su código de programación o en sus características materiales y tecnológicas, tiene consecuencias en lo que podemos hacer con

ellos. Si entendemos a los escenarios educativos como entornos socio-técnicos con una infraestructura de artefactos que organizan ciertas formas de interacción, podemos ver que la digitalización, ya sea a través de los celulares o de otros dispositivos digitales, trae cambios en cómo se configuran esos escenarios, ya sea porque cambian las conversaciones, las formas de la presencia, los actores dominantes, los contenidos. ¿Cuánto y cómo cambian? Ese es el tema de la próxima sección.

La cuestión de los usos de los medios

Hablamos en la sección anterior sobre los cambios que traen celulares y otros dispositivos digitales con la conexión permanente, el centro en el usuario, la datificación de muchos aspectos de la vida, entre otros rasgos. Pero si nos quedáramos solamente con lo que permite su configuración tecnológica, estaríamos abonando a hipótesis deterministas de los medios y las tecnologías, que creen que los medios determinan lo que hacen los/as usuarios/as. Es claro que los medios no se definen solamente por sus posibilidades técnicas; de ahí la relevancia de pensar en entornos *socio-técnicos*. Como ya señalamos, importan también sus “protocolos de uso”, los modos en que los/as usuarios/as –la gente– los utilizan en distintos contextos.

Los usos por parte de las audiencias han sido un eje continuo de interés, tanto para los dueños de los medios (que no quieren perder clientes o público) como para los/as sociólogos/as, comunicadores/as y antropólogos/as que quieren estudiar qué producen los medios en las personas y en los grupos sociales. Puede verse, entre estos últimos, corrientes distintas. En 1972 se publicó un libro que se convirtió en un clásico de las teorías de los medios como manipulación: *Para Leer al Pato Donald*, escrito por Ariel Dorfman y Armand Mattelart. El libro argumentaba que los que leían o veían las historietas de Disney “compraban” la ideología imperialista y corrían el riesgo de convertirse en algo así como “agentes zombies”. Quizás estamos exagerando un poco lo que decían, pero no está del todo desconectado de sus argumentos: había una idea de manipulación por parte de los medios y de consumo acrítico por parte de los públicos que no se cuestionaba. En contraposición, empezaron a aparecer estudios que mostraban que los sujetos suelen hacer cosas distintas a lo previsto, y que los propios dispositivos o géneros no son unívocos. Un caso reciente es el de los celulares: se los creó con la intención de que fueran teléfonos, pero la rápida difusión de los mensajes de texto escritos por parte de los usuarios llevó a desarrollar plataformas como Whatsapp, Telegram y otras para

comunicarse con palabras, imágenes y mensajes de voz instantáneos. Es decir, los usos no siempre son los que prevén quienes crean los medios.

Esos usos, hay que subrayarlo, tienen mucho que ver con las posibilidades de lectura, toma de distancia crítica y creación que tienen los sujetos. No es casualidad que la escolarización sea una de las variables importantes para definir mayores márgenes de autonomía y creatividad; los estudios sobre los activistas, hackers y otros productores más activos en las redes muestran, en general, que suelen ser hombres jóvenes universitarios, y crecientemente mujeres jóvenes universitarias (Coleman, 2017). Esto lleva a plantearse que hay usos muy desiguales respecto a lo que permiten hacer los medios digitales. Aunque no hay duda de que las permisibilidades de las tecnologías digitales abrieron múltiples posibilidades de acceso y de creación cultural y participación ciudadana, los usos mayoritarios que pueden observarse en distintas investigaciones son poco autónomos respecto a lo que promueven las industrias culturales masivas.

Podemos profundizar en esta idea a partir de algunos casos recientes. Un ejemplo de estos usos relativamente estandarizados es que todas y todos los chicos toman fotos con sus celulares; ya no hace falta ser fotógrafo profesional, ni tener mucha plata para ir a comprar o revelar fotos. Pero hay que analizar más detenidamente qué fotografían. Hay prácticas muy comunes (hacerse selfies, sacar fotos de amigos, eventos sociales) pero hay otras menos usuales como la experimentación estética, el buscar producir recuerdos más duraderos, o producir relatos menos estandarizados que la imagen para Instagram o Tinder. Estas prácticas más complejas son las menos habituales, y es más común que se den en alumnos/as de escuelas de sectores medios o con inclinaciones artísticas o humanistas, es decir, que tienen a disposición un repertorio más amplio de prácticas estéticas y probablemente mayores permisos o incentivos para la experimentación.

Puede analizarse un segundo ejemplo: la mayoría de las infancias y adolescencias juega videojuegos, pero los videojuegos varían mucho entre varones y mujeres (más de aventuras y disparos en el primer caso, ingenio y juegos de palabras o cartas en el segundo). Por otro lado, los sitios de videojuego para niñas de escuela primaria más visitados son marcadamente sexistas: proponen maquillarse, vestir muñecas, cocinar “donas o pasteles de manzana” (sic), todos atravesados por acciones que implican seguir jugando para obtener más dinero en el juego para comprar más bienes; sus prácticas de lectura y escritura son tremendamente pobres, nada participativas ni creativas (Carrington y Hodgetts,

2010). Es llamativo que, por cada avance que se ha hecho para que los libros de texto no reproduzcan estereotipos de género, se esté retrocediendo veinte casillas con algunos videojuegos.

Un tercer ejemplo de qué se hace con los nuevos medios tiene que ver con los buscadores: todos/as consultamos información a través de Google o de otros buscadores comerciales, pero muy pocos/as usuarios/as se realizan preguntas sustantivas sobre la confiabilidad de la información que encuentran. En varias investigaciones, se encontró que las y los chicos generalmente toman los dos primeros resultados, y si hay conflicto de información, prefieren ignorarlo y tomar el primero, o aquel que les parece mejor por criterios que ni siquiera pueden formular claramente (usualmente, el más espectacular en términos visuales) (Kriscautzky, 2014). Y en relación al mundo de las imágenes, aunque YouTube contiene maravillosas escenas y creaciones profesionales y amateurs muy ricas y variadas, lo que los/as chicos/as eligen ver mayoritariamente son “videos graciosos” y cortos. Hoy los YouTubers ocupan un lugar central en la escena audiovisual digital, y aun cuando es necesario mirar mucho más de cerca qué son y qué producen estos jóvenes comunicadores, como línea general no deja de sorprender el nivel de banalidad en el que se mueven –y promueven, tanto a nivel del lenguaje como de los contenidos de la comunicación. Aún más, algunas investigaciones sobre cómo estudian las y los adolescentes con videos de YouTube muestra que privilegian videos cortos y efectistas, que “expliquen” el tema en cuestión (como si hubiera una sola manera de explicarlo y como si el conocimiento fuera simplemente información acabada y definida), y que esto sucede aun cuando en sus escuelas predominen pedagogías constructivistas que los instan a investigar y criticar la información que ven en los medios (Ferrante y Dussel, 2022). Esto habla de un peso fuerte de las plataformas para modelar algunas formas de estudio y de trabajo con los saberes.

Estas rápidas pinceladas sobre la escena mediática que traen los nuevos medios digitales no buscan dar una visión pesimista, pero sí agregar algunos claroscuros a lo que muchas veces se plantea como un espacio abierto, democrático y creativo. No hay dudas de que los medios digitales abren muchas posibilidades para la participación, ampliando el universo de referencias, expandiendo las redes culturales y políticas, y ensanchando las opciones de monitorear y actuar sobre los poderosos (Papacharissi, 2010). Pero también hay que ver que se organizan arenas de participación en la que los/as usuarios/as están más interesados/as en consumir o contemplar imágenes que en producirlas (Groys, 2010: 14-15).

Estos cambios son fundamentales, pero también abren nuevas ambivalencias y tensiones que hay que analizar, sobre todo pensando en el trabajo pedagógico de las y los educadores, que tendría que mantener un diálogo constante con estas transformaciones.

Estar conectados, sí, ¿pero cómo?

Además de las permisibilidades y lo que hacen los/as usuarios/as, un tercer eje de análisis tiene que ver con pensar a las propias plataformas con algunas preguntas más específicas como medios: cómo piensan captar sus públicos, cuáles son sus modelos de negocios, sus géneros, lenguajes y formas culturales. Para ver algunas de estas características de los medios digitales, podemos analizar el comienzo del libro de J. van Dijck, *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales* (2016), que ha desarrollado la idea de la configuración socio-técnica de los medios digitales. Pueden verse en estas escenas que la autora plantea cómo los usos se relacionan con las plataformas, las permisibilidades, los lenguajes disponibles y también con la educación y la experiencia de cada sujeto.



Les presento a los Alvin. Pete es un profesor de biología de 45 años que tiene por hobby el parapente. Usa Facebook, pero en los últimos tiempos ha descuidado un poco su red de “amigos”. Mantiene actualizado su perfil profesional en LinkedIn, y de vez en cuando entra en contacto con otros miembros del sindicato nacional de docentes. Se sumó a los medios sociales casi desde su inicio: en 2004 se convirtió en un entusiasta colaborador de Wikipedia, y todavía hoy redacta algún que otro artículo acerca de su especialidad, los lagartos, para la gran enciclopedia online. También solía ser miembro del grupo de YouTube dedicado al parapente, cuyos integrantes comenzaron a comunicarse en 2006 publicando videos breves de sus descensos más espectaculares; con el tiempo el grupo se disolvió, y en la actualidad son contadas las ocasiones en que Pete busca en este sitio videos de descensos interesantes. Su esposa, Sandra, supo ser periodista y hoy se gana la vida como agente de prensa *freelance*, especializada en gastronomía. Tiene más de 8.000 seguidores en Twitter y lleva un elaborado blog que también le sirve como sitio personal de relaciones públicas. Como buenos y activos ciudadanos de la red, los

Alvin compran libros en Amazon y descargan música de iTunes, Sandra usa Skype para sostener llamadas de video con un hermano que vive en Hong Kong; su hija de 16 años, Zara, es una usuaria fanática de Facebook –en este momento tiene 456 amigos– y Pinterest, sitio en el que “cuelga” y comparte fotos, mientras que su hijo de 12 años, Nick, se desvive por los videojuegos y acaba de descubrir CityVille, un juego para medios sociales desarrollado por Zynga.

Los Alvin representan a una familia de clase media promedio de cualquier ciudad estadounidense en 2012. Durante los últimos diez años, sus vidas profesionales y personales se han visto paulatinamente inundadas por los medios sociales. Plataformas como Facebook, YouTube, Wikipedia y tantas otras les permiten a miles de familias por el estilo establecer distintos tipos de contactos a través de los cuales comparten contenidos expresivos y comunicativos, construyen sus carreras profesionales y disfrutan de vidas sociales online. De hecho, la presencia creciente de este tipo de plataformas impulsa a las personas a trasladar muchas de sus actividades sociales, culturales y profesionales a entornos virtuales. Los adolescentes como Zara Alvin no pueden imaginar su vida sin Facebook, y Sandra depende fuertemente de Twitter para gestionar la relación con sus clientes. Pete, sin embargo, participa cada vez menos de los sitios que solía frecuentar hace algunos años y se muestra cada vez más crítico con ellos.

Ahora multipliquemos a los Alvin. Cada día, millones de individuos interactúan en los medios sociales. En diciembre de 2011, 1.200 millones de usuarios del mundo – el 82 por ciento de la población mundial conectada a Internet mayor de 15 años– ingresaron a un medio social, mientras que en 2007 lo hizo tan sólo un 6 por ciento. Esto supone que en menos de una década se ha producido la emergencia de una nueva infraestructura online para la interacción social y la creatividad, que ha logrado penetrar hasta en lo más recóndito de la cultura contemporánea. Los medios sociales, definidos en términos generales como “un grupo de aplicaciones de Internet construidas sobre los cimientos ideológicos y tecnológicos de la Web 2.0 para permitir la creación e intercambio de contenido generado por los usuarios” (Kaplan y Haenlein 2010: 60), conforman un nuevo estrato de organización de la vida cotidiana en Internet. Hoy, este estrato de plataformas influye en la interacción humana tanto en el nivel individual como en el comunitario, como así también en el nivel mayor de la sociedad, al tiempo que los mundos online y offline

se muestran cada vez más interpenetrados. Originalmente, lo que atrajo a muchos usuarios a estos sitios fue la necesidad de *conexión*. Cuando la Web 2.0 impulsó el desarrollo de los medios sociales, en los primeros años del nuevo milenio, la “cultura participativa” era la expresión en boga a la hora de dar cuenta del potencial de Internet para alimentar conexiones, construir comunidades y fomentar la democracia. Varias plataformas hicieron suyo este espíritu enardecido al comenzar a hacer de la red un medio “más social”.

El veloz crecimiento de las plataformas de medios sociales tuvo como resultado que estos sitios fueran incorporados por empresas de comunicación, tanto nuevas como ya existentes. Dichas empresas, por lo general, se mostraron menos interesadas en conformar una comunidad de usuarios que en obtener acceso a sus datos personales (un subproducto inevitable de establecer conexiones y sostenerlas en el medio online). La *conectividad* no tardó en evolucionar y convertirse en un recurso valioso, en la medida en que los ingenieros encontraron formas de codificar toda esta información en algoritmos que contribuyeron a moldear una particular forma de socialidad online, convirtiéndola además en una mercancía redituable en los mercados electrónicos, alimentando un mercado global de medios sociales y contenido generado por los usuarios. Las plataformas más grandes e influyentes –Facebook, Twitter, YouTube y LinkedIn– vivieron una verdadera explosión tanto en la cantidad de usuarios como en su potencial de generar dinero, y lo mismo ocurrió con una incontable cantidad de sitios más pequeños, tanto comerciales como sin fines de lucro. La interconexión de estas distintas plataformas tuvo por resultado la emergencia de una nueva infraestructura: un ecosistema de medios conectivos, conformado por peces grandes y pequeños. Este paso de una comunicación en red a una socialidad moldeada por plataformas, y de una cultura participativa a una verdadera cultura de la conectividad, ocurrió en el período de tiempo relativamente breve de unos diez años.

(van Dijck, 2016, pp. 17-19).

La noción clave para analizar los nuevos medios digitales es, para van Dijck, la **conectividad**: no es solamente la conexión humana lo que se promueve en las redes sociales, sino más bien la conectividad automatizada, canalizada por las grandes empresas y conglomerados de medios digitales como Facebook, Google, Twitter, YouTube. En los medios sociales, la conectividad está organizada alrededor de botones como “Me gusta” o “Retwitear”, o simplemente de emoticones como corazones o pulgares, inventos que presentan de forma simple algoritmos complejos para cuantificar una inmensa cantidad de datos sobre gustos, preferencias y afectos. Los datos sueltos no dicen ni valen mucho, pero los datos masivos y agregados adquieren un valor inusitado. Esto se vincula a lo que señaló Sadin sobre el cambio que trajeron los celulares, que amplificaron esa capacidad de capturar las interacciones y gustos cotidianos –con la conexión y geolocalización permanente– en datos que pueden concentrarse y venderse; de ahí que estas empresas sean hoy más poderosas y ricas que muchos estados nacionales.

Por esa capacidad de mercantilizar los datos, los medios sociales privilegian, por sobre todo, la popularidad, ya sea en los buscadores que organizan una jerarquía de respuestas en función de cuáles han sido las más visitadas, como en las redes sociales que premian los perfiles o intervenciones populares. La popularidad expresa la concentración de conexiones; de ahí que los botones o funciones de las redes sociales nos orienten en esa dirección. Hay al menos dos efectos: uno es favorecer las evaluaciones o adhesiones instantáneas, viscerales, emocionales y positivas, rápidamente replicables y cuantificables, como el botón “Me gusta” de Facebook; otro es que los/as usuarios/as busquen promocionarse para incrementar su popularidad, lo que lleva en muchos casos a borrar la distinción entre la expresión personal y la publicidad, y a mercantilizar la propia identidad como un bien que hay que vender y/o consumir para tener más seguidores y así posicionarse mejor en estas redes sociales. Como bien define van Dijck, Twitter, Facebook, Instagram y TikTok no son solamente plataformas para la expresión creativa y la participación personal y colectiva, sino también herramientas para la auto-promoción en el marco de una conectividad que sobrevalora la popularidad como clave de éxito: ese es un elemento que no habría que perder de vista. Por otro lado, estas plataformas son propiedad de algunas grandes empresas tecnológicas, en su mayoría basadas en Estados Unidos, que hoy son más poderosas que casi todos los estados nacionales. Cada intercambio que sucede a través de los medios digitales está en algún punto relacionado con lo que se conoce como mundo AMAMA -Alphabet (conglomerado integrado por Google, YouTube , Android

y otras empresas), Meta (integrado por Facebook, Instagram, WhatsApp y otras empresas), Apple, Microsoft y Amazon (van Dijck et al., 2018). Estos son elementos que también hay que introducir en la reflexión crítica sobre la digitalización y el avance de las plataformas digitales en las experiencias socioeducativas.

José van Dijck señala algo importante para los educadores:



La normalización [de esta situación...] mayormente ocurre de manera imperceptible, por medio de transformaciones graduales en los hábitos del usuario y la modificación de sus niveles de aceptación. Por otra parte, estas normas son difusas y tienen efectos muy diversos entre los distintos usuarios, en particular entre los usuarios de distintas generaciones. Pete y Sandra muestran distintos niveles de apropiación, pero a su vez la experiencia de socialidad online de sus hijos es muy distinta de la de ellos. Para Nick y Zara, el uso de los medios sociales está totalmente “normalizado” en la vida cotidiana; no habiendo atravesado las primeras etapas evolutivas, aceptan la existencia de estas plataformas como *condiciones* de la interacción social y es mucho menos probable que cuestionen sus fundamentos. Una vez que las nuevas tecnologías y sus modos de uso adquieren una presencia naturalizada, resulta mucho más difícil identificar los principios subyacentes y cuestionar su razón de ser.

Por ende, las nuevas normas de socialidad y los nuevos valores de la conectividad no son el resultado sino aquello que está *en juego* en la batalla por conquistar la vasta terra ignota de los medios conectivos y cultivar sus fértiles suelos.

(van Dijck, 2016, 41)

Esta última frase es muy significativa: para las nuevas generaciones que crecieron en este ecosistema de medios, hace falta volver más explícitas esas normas de socialidad, esos valores por los cuales la conexión es percibida como natural e inevitable. Después de la pandemia, esto parece más urgente aún, porque la digitalización avanzó todavía más y todos/as tuvimos que confiar en las plataformas, independientemente de un mayor acuerdo o desacuerdo con sus principios estructurantes. La

formación crítica podría ser un camino a recorrer desde las instituciones escolares, que pueden plantear actividades o trabajos con los/as estudiantes que les ayuden a entender cómo se definen lo público y lo privado, lo que es colaboración y lo que es explotación, como dice la misma van Dijck. Hacer visibles, desnaturalizar, las permisibilidades de los nuevos medios, los usos que hacen las personas y lo que las plataformas o medios quieren hacer con sus usuarios/as, son modos en que podemos contribuir a que los/as chicos/as y jóvenes no acepten como inevitable condiciones o rasgos que pueden resultar muy problemáticos el día de mañana. Habría que ver qué tipo de pedagogía se podría pensar para trabajar las redes sociales de manera que evidencien algunos de estos problemas y también contribuyan a ampliar su poder imaginario y conectivo, ya no a favor de las máquinas o las grandes corporaciones, sino para enriquecer la experiencia humana y mejorar nuestras sociedades.

Pero también es importante visibilizar, como lo planteamos en la primera clase de este módulo, la importancia de estos artefactos y redes comunicativas en el entorno socio-técnico de la clase. Tal como lo planteaba Jan Nespore hace 25 años en relación con la televisión, los/as chicos/as no dejan en la puerta del aula sus concepciones del mundo, sus intereses, sus afectos, sus saberes. Más aún: la presencia de los celulares ha sido en muchas ocasiones un dolor de cabeza para los docentes, por su inmensa atracción y capacidad distractiva en relación al trabajo que se hace en los espacios educativos.

Lo que esperamos haber mostrado con este recorrido por lo que son y hacen los medios digitales es que los desafíos que presentan no se resuelven por prohibirlos en las escuelas o en los espacios socioeducativos, porque están profundamente inscriptos en la experiencia cotidiana. Sin duda, hay que establecer algunas reglas de uso, incluso de desconexión, ojalá que consensuadas, para poder concentrarnos en el trabajo pedagógico. Pero, en cualquier caso, lo fundamental es considerar que hay que conocer los medios digitales, evidenciarlos como parte de nuestro entorno socio-técnico (a veces visible, a veces en silencio, como los celulares), y que como educadores/as necesitamos entender cómo funcionan y cómo están operando, nos guste o no, en las formas de conocer y de relacionarnos. Un paso más es incluirlos explícitamente en nuestras estrategias de enseñanza, con plena conciencia de lo que nos permiten hacer y también de lo que obstaculizan. En la clase siguiente, profundizaremos en el análisis de cómo se transforman las escenas de enseñanza en estas nuevas condiciones socio-técnicas.

Foro: Actividad de participación obligatoria

En el marco de esta clase dijimos que los medios digitales construyen socialidades y que el entorno socio-técnico de las aulas conectadas es distinto al de las clases sin conexión. Los invitamos en este foro a **reconstruir situaciones** donde las permisibilidades de los medios configuran prácticas diferentes, incluso a las que podríamos haber imaginado. Un ejemplo de esas prácticas reconfiguradas puede leerse en un artículo de Inés Dussel en el año 2015 publicado en la revista Ñ:



“Cuando empezaron los modelos 1 a 1, muchos creíamos que eso iba a romper la estructura de comunicación en el aula, y que iba a provocar que los alumnos se “encerraran” en sus pantallas. Algunos docentes dijeron inicialmente que los alumnos ya no los miraban a los ojos, y que eso los desconcertaba y desafiaba. Lo que parece suceder es que hay una interacción más dispersa y menos enfocada en lo que hace o propone el profesor. Pero un profesor de filosofía de un secundario de la ciudad de Buenos Aires contaba que se sorprendió al ver que sus alumnos empezaban a saludarse, o mejor dicho a reconocerse, en el aula, llamándose por su nombre y preguntándose por la familia o amigos. Indagando, supo que hasta la presencia de las netbooks nunca habían entablado una conversación, y que fueron los blogs y las redes sociales que promovió la escuela las que posibilitaron un encuentro que la co-presencia física no había generado”.

Quizás el relato descontextualizado suene celebratorio, sin embargo, interesa indagar los intersticios que estamos explorando con las nuevas configuraciones que traen los medios digitales.

Otro ejemplo más reciente sucedió en una escuela de nivel secundario en Córdoba. Se viraliza una cuenta de confesiones de instagram con el nombre del año y de la escuela. Usando la posibilidad de publicaciones anónimas que ofrece la red se anima al grupo de compañeros a “confesar verdades”. Vale aclarar que puede haber varias cuentas en simultáneo, creadas por diferentes usuarios. Algunas logran mayor cantidad de seguidores y otras muy pocos. Una de esas cuentas logra captar muchos seguidores en un segundo año del colegio. Las confesiones eran expresiones de desprecio, insultos y comentarios de odio hacia compañeros y preceptores. De alguna manera el equipo directivo se

entera y decide hacer algo al respecto. Cuenta la directora “Llevamos los chicos al salón de actos, a los dos primeros, segundos y tercer año. Hablamos con ellos sobre esas cuentas que lo único que promueven es el odio y algunos estudiantes nos enseñaron que si todos juntos en un lapso corto de tiempo denunciarnos esa cuenta de instagram automáticamente se bloquea. Lo hicimos todos juntos, nos sentimos revolucionarios, aunque sabíamos que posiblemente se abrirían nuevas cuentas, en ese momento todos (o muchos) sentimos una gran satisfacción”.

¿Se animan a pensar ejemplos de este tipo, donde las permisibilidades de los medios configuran nuevos escenarios? Los/as esperamos.

Bibliografía de referencia

- Burn, A. (2009). *Making New Media. Creative Production and Digital Literacies*. New York: Peter Lang.
- Carrington, V. & K. Hodgetts (2010). “Literacy-lite in BarbieGirlsTM”. *British Journal of Sociology of Education*, 31:6, 671-682.
- Coleman, B. (2011). *Hello Avatar! The Rise of the Networked Generation*. Cambridge: The MIT Press.
- Coleman, G. (2017). *Las mil caras de Anonymous. Hackers, activistas, espías y bromistas*. Barcelona: Arpa Editores.
- Dijck, J. van (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dijck, J. van, Th. Poell y M. de Waal (2018). *The Platform Society. Public Values in a Connective World*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferrante, P. e I. Dussel (2022). YouTube como infraestructura educativa. Alineamientos y desacoples entre los medios digitales conectivos y las prácticas escolares, aprobado para su publicación en la revista *Voces de la educación*.
- Groys, B. (2010). *Going Public*. Berlin & New York, Sternberg Press.

- Ito, M. et al (2005). *Personal, Portable and Pedestrian. Mobile Phones in Japanese Life*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Kriscautzky, M. (2014). *Seleccionar información en Internet. Problemas y soluciones de los nuevos lectores ante la confiabilidad de las fuentes digitales de información*, Tesis de Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigación Educativa, DIE-CINVESTAV.
- Papacharissi, Z. (2010). *A Private Sphere. Democracy in a Digital Age*. Cambridge, UK, Polity Press.
- Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada*. Buenos Aires: Caja Negra Editores.

Créditos

Autores: Inés Dussel; Paola Roldán

Cómo citar este texto:

Dussel, Inés; Roldán, Paola (2022). Clase Nro.3: Los medios digitales en los escenarios educativos: la educativos. Módulo 3: Nuevos escenarios escolares, nuevas estrategias de enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 3: Nuevos escenarios escolares, nuevas estrategias de enseñanza

Clase 4: Los haceres de la enseñanza en entornos socio-técnicos cambiantes

Introducción

Esta última clase cierra el recorrido que iniciamos. Nos propusimos en la primera clase pensar la historia de la escuela en la larga duración, y miramos con algo más de detenimiento los espacios y los objetos que ayudaron a constituir a ese escenario educativo como una configuración específica. Luego avanzamos en un término más preciso para pensar los escenarios educativos, que es la noción de entorno socio-técnico, un concepto que refiere a la conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas como entidades mutuamente imbricadas, y tomar nota de que lo que hacemos en la educación siempre involucra una dimensión técnica. Nos detuvimos, después, en algunas reflexiones en torno a los medios digitales, vistos desde la óptica escolar. Hicimos foco en los medios digitales a partir del concepto de “permisibilidades” (lo que permiten hacer). Discutimos la idea de que los medios digitales son redes transparentes de diseminación de información. Desde nuestra perspectiva, los medios no tienen nada de neutrales, y no se trata solamente de criticar ideológica o políticamente sino de entender cómo operan. Por último, en esta cuarta clase, queremos detenernos a pensar en lo que traen los medios a los escenarios de transmisión. Qué traen los medios a las situaciones de enseñanza y qué haceres se despliegan. La palabra “haceres” quizás no suene del todo bien, pero quiere subrayar que hay un hacer concreto, material y cotidiano en el “dar la clase” y que ese hacer es una actividad plural, compuesta por muchos hilos o líneas que van tejiendo una acción conjunta. Nos importa, también, que la reflexión retome los entornos sociales y tecnológicos en los que nos desempeñamos actualmente, marcados por la presencia de los medios digitales en nuestras interacciones cotidianas.

En esta clase, queremos detenernos en lo que implican los haceres docentes como parte del trabajo cotidiano en escenarios escolares, entendida como un espacio-tiempo particular donde se encuentran distintas generaciones y donde trabajan mediadas por lenguajes y artefactos. Vamos a analizar esos haceres desde la perspectiva de la escena de enseñanza que disponen o construyen;

también nos detendremos en la idea de guion y de invención o creatividad docente. Finalmente, nos ocuparemos de un caso particular de actividad en el aula, como son los ejercicios en clase.

Los haceres docentes cotidianos

En 1968 se publicaron dos libros de pedagogía que tuvieron mucha repercusión en los tiempos que siguieron. El más importante fue *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire, un clásico que nos legó la crítica a la educación bancaria y la esperanza de una pedagogía emancipadora. Pero en ese año también se produjo la primera edición de un texto que, aunque menos trascendente que la obra de Freire, ayudó a ver la educación de otra manera: *La vida en las aulas*, de Philip Jackson.

Queremos tomar algunas ideas de este trabajo para pensar en los haceres docentes. Jackson dice que los relatos o memorias de lo que sucede en la escuela suelen detenerse en los hitos o eventos más impactantes e inusuales:



[sin embargo] estos hechos sobre los que rara vez hablamos pueden ser tan importantes como los que retienen la atención de quien nos escucha. Ciertamente representan una porción de nuestra experiencia mucho más grande que la de aquellos que nos sirven como tema de conversación. La rutina cotidiana (...) y los tediosos “afanes cotidianos” pueden quedar iluminados de vez en cuando por acontecimientos que proporcionan color a una existencia por lo demás gris; pero esa monotonía de nuestra vida cotidiana tiene un poder abrasivo peculiar. Los antropólogos lo entienden así mejor que la mayoría de los restantes científicos sociales y sus estudios de campo nos han enseñado a apreciar el significado cultural de los elementos monótonos de la existencia humana. Esta es la lección que debemos tener en cuenta cuando tratamos de comprender la vida en las aulas (...).

(Jackson, 1992, p. 44).

Es interesante señalar que la expresión “los afanes cotidianos” es una traducción de una expresión quizás más elocuente en inglés: *the daily grind*, que se usa para referirse a las tareas cotidianas y monótonas, pero que literalmente remite a la molienda de granos necesaria para hacer pan y al trabajo que es requerido para eso. La expresión inglesa tiene una connotación de rutina y potencial

aburrimiento. Lo interesante de la contribución de Jackson es que se plantea revalorizar la rutina: sin negar la importancia de los eventos que provocan rupturas o reacomodaciones (ya sea de las relaciones de poder, de los esquemas cognitivos o de las posiciones que cada uno ocupa en la institución escolar), *La vida en las aulas* ayuda a ver la importancia de los trabajos cotidianos, a veces grises, poco “glamorosos”, para hacer que la clase se sostenga y llegue a buen puerto. Jackson también señala que la rutina nunca es repetición, sino que implica distintos niveles de innovación o de cambio que traen los cambios de grupo, estados de ánimo y condiciones materiales, entre muchos otros aspectos.

Al respecto, vale la pena recordar el cuento de Borges, “Pierre Menard, autor del Quijote”, que relata el intento de Menard de reescribir el libro de Cervantes de la misma y exacta manera (“palabra por palabra y línea por línea”) en la que lo había hecho el español en el siglo XVII. Pero las mismas frases y términos, usadas por Cervantes, querían decir algo completamente distinto en la década de 1930, donde Borges ubica a Menard, y el libro ya no era el mismo. La repetición exacta es imposible, aun cuando se escriba o se diga lo mismo.

Para Jackson, que era un sociólogo interaccionista, estos “afanes cotidianos” están compuestos por las interacciones entre docentes, alumnos/as y, en menor medida, familias. Pero no le presta igual atención a los espacios y los artefactos de la clase, desconociendo que los haceres se producen en condiciones determinadas por condiciones materiales particulares. Para ampliar esta noción de haceres docentes, puede considerarse una definición de práctica que los integra con la materialidad del aula:



Una “práctica” (...) es un tipo rutinario de conducta que consiste en varios elementos interconectados entre sí: formas de actividades corporales, formas de actividades mentales, “cosas” u objetos y sus usos, un saber de base en forma de comprensión [saberes previos], un saber hacer, estados emocionales y un saber motivacional. Una práctica (...) forma, por así decirlo, un “bloque” cuya existencia necesariamente depende de la existencia e interconexión específica de estos elementos, y que no puede ser reducida a ninguno de estos elementos aislados.

(Reckwitz, citado en Ott, MacAlpine & Hibbert, 2018, p. 290).

Podemos tomar esta concepción de “práctica” para dar otro paso más en torno a qué son los haceres docentes y definirlos desde su especificidad. Siguiendo el hilo que proponen Mary Ott y otros autores, los haceres docentes tienen que ver con organizar un conjunto heterogéneo de cuerpos, saberes y artefactos en el tiempo y el espacio, en torno a una actividad de enseñanza.

Los saberes a los que se refieren los autores citados abarcan los saberes que podrían incluirse en el currículum (“actividades mentales”, “saberes previos”, un saber-hacer que podemos ligar a los llamados conocimientos procedimentales), pero también otros de los que se habla menos: saberes motivacionales (¿qué moviliza el interés de los/as estudiantes?, ¿qué apasiona a los/as docentes?), emociones, saberes del cuerpo.

Los haceres docentes tienen mucho que ver con entender la temporalidad específica del aula y coordinar los ritmos –a veces lentos, a veces acelerados– de las interacciones, construyendo una continuidad entre las clases (Lemke, 2004). Involucran muchas dimensiones y por eso son haceres complejos y plurales.

Haceres docentes: disponer la escena para que todos/as estén

Esa actividad de organización en torno a la enseñanza es llamada por algunos/as “ensamblar”, por otros/as “entramar” y por otros/as más “disponer”. Proponemos quedarnos con este último término, al menos por el momento, sabiendo que las metáforas tienen su peso y también sus límites. Pensar en los haceres docentes en términos de “disponer una escena de enseñanza” puede ayudar a ubicarse en una posición que tenga en cuenta múltiples dimensiones del guion de la clase, los actores, los objetos y la temporalidad específica del aula. Podemos pensar la disposición de una escena como lo que hace un director o directora de teatro, que imagina y planea una cierta puesta y luego sigue interviniendo cada nueva representación. Pero, a diferencia de quien dirige una obra de teatro, los/as docentes también la «actúan»: lejos de estar detrás de la escena, llevan adelante un guion y lo vuelven a hacer carne cada vez. ¿Quizás puede pensarse como un director o directora de una pieza que también escribe y actúa?

El filósofo Jacques Rancière plantea en uno de sus últimos libros que “la escena” puede ser un método de trabajo, no solamente en el teatro. Rancière dice que “lo esencial de la escena es la construcción

de *una cierta intriga* en la que las nociones se ponen a trabajar [como quien pone «las manos a la obra»], encarnadas por personajes conceptuales” (2018, p. 15). Para él, no hay un detrás-de-escena donde está la verdad y desde donde se manipula la escena: lo que importa es pensar lo que se manifiesta en la escena, en esa conjunción de cuerpos, gestos, miradas, palabras y significaciones, y no apelar a algo que está detrás y que determinaría todos los sentidos. Pero eso no quiere decir que no haya un fuera-de-escena, que serían todas las acciones y el tejido intelectual, ético y estético que soporta la actuación y que es el que le da espesor y verdad.

Rancière define la **escena** como el lugar de un encuentro que es siempre aleatorio y está sometido a remodelación o reconfiguración, y también como “el momento” en que las cosas pueden ir en direcciones distintas (pp. 30-31). Estas claves de espacio y tiempo son importantes para poder acercarse a esta “textura de la experiencia sensible” (p. 134), y para entender el tenor específico de la experiencia en la clase.

Detengámonos un momento en la idea de que la escena es lo que aparece, lo que se hace presente, lo que se pone junto en una situación. Para Rancière, la apariencia no es, a la manera platónica, un reflejo pálido de la realidad o un engaño, sino que remite a la aparición y la presencia de otros cuerpos (otros humanos u objetos) en un espacio compartido. Pensar en la enseñanza como una escena permite preguntarnos por lo que aparece, lo que se hace presente en la actividad cotidiana: miradas, palabras, voces, saberes, gestos.

Aquí puede hacerse otra precisión importante: para Rancière, lo que aparece siempre lo hace “dentro de un cierto modo de visibilidad y legibilidad”. Por ejemplo, durante mucho tiempo se “veía” o se consideraba solamente a los saberes vinculados al currículum prescripto; la aparición del concepto de “currículum oculto” permitió empezar a notar los otros saberes que se transmitían y aprendían aunque no estuvieran incluidos en los planes o programas de estudio. Podríamos decir que estas dos nociones (currículum prescripto y currículum oculto) fueron modos de visibilizar y hacer legibles ciertas operaciones que tienen lugar en las clases; no es que antes no aparecieran otros saberes vinculados a lo que hoy llamamos currículum oculto, pero no eran visibles o legibles. Algo similar se puede decir respecto a la cuestión de género: si hace unos años las pedagogías, que se creían neutrales en términos de género, no podían ver la discriminación o el silenciamiento de lo femenino, lo trans o las distintas masculinidades, hoy los nuevos debates y movimientos sociales permitieron empezar a mirar que lo que aparece en la escena de la clase tiene también una dimensión de género.

La apariencia en una escena, entonces, no es mera existencia o presencia, sino que requiere de ciertas condiciones de visibilidad y legibilidad, es decir, de ciertos modos de hacerla significativa para esa escena.



Para profundizar en esta noción de “escena de enseñanza” y de los “haceres docentes” como la acción de disponer esa escena de manera particular, les proponemos mirar una fotografía tomada en un aula de una escuela normal tucumana hace pocos años.



Fuente: *Presente. Retratos de la educación argentina* (Ministerio de Educación, 2015)

Como bien sabemos, la fotografía es un corte en el tiempo: no sabemos qué pasaba antes ni qué pasó después. Nos faltan las voces y los sentidos que los actores de esta escena estaban construyendo. Pero algo dice esta foto: ya no se ve la escena del aula frontal que analizamos la primera clase de este módulo. Hay ciertas condiciones de visibilidad que han hecho posible que los cuerpos aparezcan “desordenados” o, mejor dicho, con otro orden que el habitual, que la docente camine por el aula, que gesticule, que hable, aunque nadie parezca prestarle atención. No sabemos si esta es una escena de enseñanza “efectiva”, en el sentido de que produzca aprendizajes relevantes para los alumnos; lo que sí podemos inferir con bastante certeza es que están ahí reunidos en la clase y que parece haber varias conversaciones a la vez. Los objetos en la pared (láminas, pizarrón, estantes) están bastante marginados: son apariencias que parecen tener poco contacto con los cuerpos de la docente y los/as alumnos/as. Hay pocas miradas que se cruzan: el aula tiene varios “frentes” o focos de atención. La

palabra parece circular en varias direcciones, lo que puede ser algo bienvenido y positivo. Si unimos estas reflexiones a lo que dice Rancière sobre las condiciones de legibilidad y visibilidad de la apariencia, esta apariencia de los cuerpos en la escena de aula que retrata la foto fue hecha visible y posible por una didáctica que planteó la importancia del trabajo en grupos pequeños, del aprendizaje entre pares y la necesidad de descentralizar las pedagogías. Volviendo al comienzo de la clase, es una escena post-Freire: se apoya en una crítica a la pedagogía bancaria que permitió visibilizar y concretar otras didácticas más abiertas a la participación estudiantil.

Hay otra cosa que llama la atención de esta fotografía y habla de su buena calidad fotográfica: es difícil representar la voz en una imagen, y sin embargo esta foto casi lo logra. Esta docente podría seguramente decir lo mismo que el filósofo Paul Ricoeur cuando hablaba de su hacer docente:



¿Qué hago cuando enseño? Hablo. No tengo otro modo de ganarme el pan y no tengo otra dignidad; no tengo otra manera de transformar el mundo y no poseo otra influencia sobre los hombres. La palabra es mi trabajo; la palabra es mi reino.

(Ricoeur, 1955, p. 192).

“La palabra es mi reino”: es una idea interesante para pensar en algo que es propio del hacer docente. Los/as docentes hablamos, escribimos, mostramos, conversamos. Las palabras son traídas por las voces, las voces traen los cuerpos, y junto con ellos una cierta intimidad, aunque el orden parezca un desorden y las miradas no se crucen. El habla tiene un registro íntimo, subjetivo, personal, que en algunas condiciones de cansancio y rutinización parece perderse, pero que tendría que cobrar nueva relevancia si queremos que esa escena de enseñanza produzca algo en los que ahí están, y que incluya al mismo tiempo el horizonte de todos los que están ahí, pero que también le hable “a cada uno/a”, en el momento o situación en la que esté. Ese es uno de los grandes desafíos de los haceres docentes: organizar una clase para todos/as que contenga, al mismo tiempo, una invitación a que cada estudiante pueda inscribirse en esa escena colectiva.

Los saberes en los haceres docentes: guión e invenciones

Hay otro aspecto interesante en lo que argumenta Rancière, y es que en la escena hay “una cierta intriga”: hay algún nudo, una trama, un encuentro que siempre tiene algo de misterioso –y de aquí se podría seguir el hilo al misterio-menester que conforma el oficio docente, que no puede codificarse por completo en una serie de pasos o método “a prueba de individualidades” (Santoni Rugiu, 1994).

Podemos decir que “esa intriga” es el plan de clase, o la secuencia planificada, que quiere desarrollar una cierta actividad vinculada a la enseñanza. La pregunta central sería: ¿qué queremos que suceda en esa clase, y cómo tenemos que disponer la escena para que eso ocurra? Siguiendo con la metáfora teatral, podemos llamar a ese plan un guion, un script que configura una secuencia de trabajo, recursos y actividades concretas, y que cada actor representa a su manera, con su voz, con su cuerpo, con su particular manera de “entonar” la enseñanza.

Es importante reconocer que ese guion excede a la acción de un/a docente individual. La actividad magisterial es una profesión fuertemente regulada por el currículum, por condiciones de trabajo, por trayectorias profesionales, por formas de evaluación, por las pedagogías y por discursos públicos que plantean ciertos ideales de buenas prácticas y marginan otros. El guion no es solamente la planificación de una secuencia, sino que tiene que traducir las prescripciones curriculares y atenerse a las condiciones de tiempo y espacio prefijadas en la organización institucional. También son importantes otras múltiples condiciones que hacen posibles ciertas escenas de enseñanza. Por ejemplo, en la foto de la escuela normal tucumana, las condiciones didácticas y pedagógicas hacen posible que los/as alumnos/as no miren al frente y la docente se pasee por el aula gesticulando, aunque eso no esté escrito en el guion de la clase.

El guion organiza los haceres docentes en el aula, pero no los determina de manera lineal o repetitiva. Siempre hay márgenes para la invención y la creación, porque la escena de enseñanza despliega elementos que son impredecibles e inesperados. Al mismo tiempo, como ya dijimos, en la cultura no hay tal cosa como la repetición mecánica. Dos antropólogos británicos, Tim Ingold y Elizabeth Hallam, dicen que la copia cultural siempre involucra un alineamiento complejo y continuo de la observación de un modelo con la acción en el mundo, y por eso conlleva algún grado de creación e improvisación: no hay réplicas automáticas, aunque se estén haciendo operaciones limitadas que parezcan idénticas (Ingold y Hallam, 2007, p. 5).



Para ver esto con un poco más de detalle, remitimos a un estudio didáctico reciente que quería indagar sobre la enseñanza de múltiples perspectivas, vinculando la clase de Lengua con los medios digitales y la formación ciudadana (Ott et al, 2018). Las autoras elaboraron una secuencia didáctica para 4to-6to grado de la escuela Primaria, centrada en un recurso digital que incluía una adaptación de *Sueño de una noche de verano*, de William Shakespeare, y una serie de actividades a realizar en grupo con el apoyo de un pizarrón interactivo. La base de la actividad era un diálogo entre Hermia y Teseo:

Hermia: —Ojalá que mi padre viera con mis ojos.

Teseo: —Tus ojos debieran ver con su juicio.

La secuencia incluía puesta en contexto del diálogo, dibujos infantiles, actuación o *role playing*, y un debate sobre qué significa “juicio” y “ver con mis ojos” o “con los ojos de otros”. Se trabajaba sobre tres versiones narrativas de una misma situación de conflicto entre la perspectiva infantil y la del adulto, cada una más expandida que la anterior e incluyendo otro punto de vista, y después de un ejercicio inicial breve antes de comenzar la clase, se invitaba a los/as alumnos/as a escribir su propio relato en torno a una situación que hubieran vivido donde se confrontaron con el punto de vista de otra persona. A los/as alumnos/as se les presentó un conjunto de reglas para escribir la historia (incluir quién – dónde – cuándo – qué), que se titulaba “Verlo a mi manera”.

La secuencia fue llevada a cabo por tres maestras de Educación Primaria, cada una de las cuales llegó a lugares distintos, con lo que se comprobó que no hay maneras idénticas de realizar un guion. La primera maestra trasladó el ejemplo del diálogo entre la perspectiva infantil y paterna a la diferencia entre la mirada docente y la de los/as alumnos/as, y en esa clase aparecieron varios reclamos mutuos, dificultando el trabajo sobre otras perspectivas. En el trabajo final, los/as alumnos/as escribieron el relato considerando solamente su punto de vista y no el de otros/as. La segunda maestra procedió de manera algo distinta, usando la plataforma GoogleDocs para la escritura; se usaron más emojis y otras funciones de formato (itálica, negritas), y si bien se trabajó más sobre la expresión escrita, para los/as estudiantes siguió siendo difícil moverse más allá de cómo ellos veían su propia historia. La tercera maestra decidió, en medio de la actividad, abandonar la secuencia planeada y cambió la consigna de trabajo, pidiéndoles a los/as alumnos/as que escriban dos historias desde dos puntos de vista diferentes. Ella juzgó que la secuencia llevaba a poner el énfasis en las formas narrativas y no

en el cambio de perspectiva por parte de los/as alumnos/as; el propio título de la actividad los inducía a contar las cosas “a su manera”. Decidió trabajar con algunos ejemplos elaborados por los/as alumnos/as en la clase y realizar nuevas preguntas sobre esos casos: ¿por qué había contradicción en las perspectivas? ¿Qué razones tenía cada actor? En esta tercera escena, hubo un diálogo sustantivo sobre los procesos de construcción que iban realizando los/as estudiantes y se pudo reorientar la actividad hacia el objetivo que se había propuesto (adaptado de Ott, 2018).

Lo que queremos resaltar en estas tres escenas que se armaron a partir de un mismo guion es que, en sus haceres, los/as docentes movilizaron saberes distintos, que en algunos casos los/as habilitaban a distanciarse del guion y probar otro camino y en otros reforzaban el ejercicio de escritura que veían como central en la actividad, pero que no ayudaban a producir una ruptura epistémica en los/as chicos/as para hacer el cambio de perspectiva que se quería lograr. De ahí pueden extraerse algunas conclusiones. En todos los casos, el “poner manos a la obra” en el guion implica apropiarse de la secuencia y darle un tono o textura más propia. Pero esa apropiación puede ser más o menos creativa, dependiendo de qué saberes podemos poner en juego en el modo particular en que disponemos la clase. Volviendo a la definición de práctica que ofrecen Mary Ott y sus colegas, esos saberes involucran tanto un saber sobre el contenido (en este caso, los procesos de escritura y la adopción de múltiples perspectivas, un saber que podemos llamar epistemológico), como sobre la interacción en el aula, sobre los medios y tecnologías de escritura o registro y sobre las motivaciones e intereses de los/as alumnos/as, entre otros aspectos.



Cuanto mejor estemos preparados, más márgenes podremos tener para ver algo que la secuencia no anticipó y para maniobrar y recalibrar o realinear lo que está sucediendo en la escena y con los objetivos propuestos para la actividad. Esa preparación tiene bastante que ver con el estudio y con el oficio, que es un saber incorporado, encarnado, como dice Jorge Larrosa, que ayuda a precisar los gestos, calibrar los usos adecuados de los artefactos, organizar los tiempos, adecuar el vocabulario (Larrosa y Rechia, 2018, p. 301 y 304). Ese oficio involucra una técnica, una ética y una estética: una forma de hacer con cosas y aparatos, una posición frente a la autoridad y la alteridad, y un modo de aparecer, de hacerse presente, que en el caso de la escena de clase es también dar la posibilidad de que otros se hagan presentes y visibles.

Un caso particular de hacer docente: los ejercicios en una escena de enseñanza digitalizada

Veamos, por último, un ejemplo de los haceres docentes en la clase: los ejercicios, que son una forma particular de entender la actividad en la escena de enseñanza. Tomamos prestado el siguiente párrafo del libro de Jorge Larrosa y Karen Recchia:



Un curso puede verse como una *dietética* (en mi caso, una selección de textos y de películas, un dossier (...)) y como una *gimnástica* (en mi caso, una serie de tareas encomendadas). El profesor pone algunos textos encima de la mesa (da a leer) y propone algunos ejercicios en relación a los textos. Puesto que mis cursos suelen incluir un trabajo de campo, podríamos decir también que el profesor delimita un espacio y exige una serie de actividades, de ejercicios, en relación a ese espacio que va a funcionar, también, de algún modo, como un texto. El profesor, por tanto, es fundamentalmente un seleccionador de textos (una especie de curador) y un inventor de ejercicios. O, si se quiere, un prescriptor a la vez dietético y gimnástico.

(Larrosa y Recchia, 2018, p. 151).

Un primer elemento a subrayar es que la dietética y la gimnástica (nociones que Larrosa toma de los filósofos franceses Michel Foucault y Pierre Hadot en sus estudios sobre la filosofía antigua y sus ejercicios) pueden tomar distintas formas. Lo que la clase hace es proveer de algún “alimento”, un asunto o materia, un contenido, algo que permite consolidar lo ya sabido y aventurarse a aprender algo nuevo. Ese “alimento” puede ser un relato oral (una lección), una secuencia de problemas, un texto escrito, una película, un videojuego o una app. A este material o asunto se lo somete a ciertas operaciones (la gimnástica) que lo colocan en relación con preguntas, procedimientos y lenguajes que obligan a mirar el asunto desde otras perspectivas.



Larrosa retoma de esta concepción de la filosofía antigua de los ejercicios dos cuestiones: los ejercicios son **preparación**, y como tal exigen **repetición** para ir alcanzando mayor maestría en su ejecución; también implican una gimnasia de la **atención**, de crear sujetos atentos al mundo, ya sea por medio del estudio o de otras vías.

Pero el ejercicio circula de otras maneras en las escenas de enseñanza actuales en las que abundan los medios digitales, sobre todo los celulares, que organizan otras formas de atención, y reconfiguran el tiempo y el espacio de lo educativo, como ya analizamos en clases anteriores. Estos cambios permiten reflexionar sobre algunos haceres docentes que se van volviendo más frecuentes y rutinarios. En un trabajo que escribió una de nosotras con Blanca Trujillo (Dussel y Trujillo, 2018), presentamos algunas reflexiones sobre las actividades que se hacen en escuelas secundarias argentinas y mexicanas con los medios digitales.



Una de las cuestiones que nos llamó la atención es que hay una valoración muy grande del activismo, del hacer trabajos, aún cuando no siempre esté claro qué se logra con ellos, y no se revise o reflexione sobre los logros alcanzados. Este activismo desplaza la preocupación por los logros cognitivos de los estudiantes hacia la resolución de la tarea –lo que, por otra parte, no es muy distinto al viejo énfasis escolar en el cumplimiento y la sumisión de los alumnos–; importa que los estudiantes entreguen el ejercicio/tarea, más que revisar qué y cómo pudieron hacerlo, en gran parte debido a las condiciones de trabajo y los programas extensos que dificultan destinar tiempo a esa revisión.

Los/as docentes que observamos sostienen la vieja preocupación escolar por regular un ritmo de trabajo colectivo y por ordenar tiempos, cuerpos y espacios en torno a ciertos contenidos, algo que, como se viene señalando desde el comienzo de esta clase, es enormemente complejo y demanda buena parte de su energía. Una de las limitaciones que encontramos es que, en continuidad con pedagogías anteriores, esos contenidos que organizan las escenas de enseñanza asumen la forma de información, de datos que los/as alumnos/as deben gestionar. La diferencia es que ya no se les pide

a los/as estudiantes que los memoricen o que traten de resignificarlos en una paráfrasis, por ejemplo al realizar un ensayo, sino que los encuentren y que aprendan a adaptarlos “en sus propias palabras”. Esta adaptación implica recontextualizarlos en cuadros o textos narrativos de características predefinidas (como en las escenas que relatan Mary Ott y sus colegas) que, en general, demandan algún grado de involucramiento subjetivo de parte de los/as estudiantes, por ejemplo que relaten una situación vivida o expresen sus sentimientos o juicios. La gestión del conocimiento ya no se produce a partir del texto único que el/la docente pone a disposición para pasarlo por la prueba de la conversación colectiva; las más de las veces, la consigna pide buscar en internet por medio de las grandes plataformas de buscadores. Retomando lo que propone Larrosa, habría en estos casos una dietética “adelgazada”, escueta, que ya no propone un dossier de materiales de trabajo, sino que parte de preguntas o cuestiones que hay que indagar en las plataformas digitales. La gimnástica también está debilitada, porque el ejercicio que se propone es básicamente el mismo: buscar en internet, seleccionar la información válida y traducir esos textos en la elaboración de un texto “propio”.



Otro aspecto que también se debilita en este tipo de ejercicios es el carácter público de la escena de enseñanza. Planteada en las condiciones habituales en que se la realiza como ejercicio escolar, la búsqueda en internet individualiza y fragmenta los recorridos, y dificulta comparar esos recorridos con los de otros y conversar sobre eso que se pensó, se vio o se sintió en relación con el asunto en cuestión. La falta de un momento de cierre, de reflexión compartida, de elaboración común de un lenguaje y una perspectiva colectiva –que no tiene por qué ser unívoca ni monolingüe, sino que puede ser plural y dialógica– señala en las clases observadas una tendencia que habría que evitar con hacereres docentes que apunten formas de constituir lo colectivo.

Los hacereres docentes como exposición: la producción de lo común en el aula

Esta clase empezó hablando de Jackson con sus “afanes cotidianos” y de Freire y su búsqueda de pedagogías emancipatorias. En el recorrido propuesto fuimos destacando distintas dimensiones de

los haceres: la de disponer escenas de enseñanza en las que se conjuntan cuerpos, objetos, miradas, gestos y saberes en un tiempo y espacio particulares, la de los saberes que se movilizan en esos haceres, y las formas particulares que toma la actividad en el aula, centrándonos en la de los ejercicios. La noción de haceres docentes que se quiso desplegar en esta clase no es la de un activismo ingenuo, sino la de una práctica compleja, plural, que combina elementos heterogéneos, donde cada docente tiene que incluir su propio tono, su propia textura.

Retomando estas ideas y las que se plantearon en el último apartado sobre las tendencias a individualizar los recorridos de aprendizaje y el debilitamiento de los momentos o espacios para la conversación, queremos traer, en el cierre, algunas reflexiones de Jorge Larrosa sobre la exposición como una estrategia pedagógica para que la escena de clase se constituya en un espacio público:



(...) la escuela es, para Hannah Arendt, un dispositivo de comunicación/ transmisión y renovación del mundo, un dispositivo en que algo del mundo es puesto a disposición de todos para su transmisión y renovación. Pero en la escuela el mundo se da gramatizado, escrito, textualizado o, dicho de otro modo, se da a leer, en una relación entre la lectura de la palabra y la lectura del mundo que Paulo Freire desarrolló de manera magistral. En la escuela el mundo es público porque está en medio (en forma de texto) y porque es legible. (...) Por tanto, la sala de aula es una esfera pública porque hay algo en medio que es común a todos y que une y separa al mismo tiempo. Y ese “algo” es el asunto (lo que tenemos entre manos) y la materia (lo que leemos juntos). Solo así podemos pensar que el aula es un lugar para descubrir, inventar, imaginar y compartir mundos.

(Larrosa y Rechia, 2018, pp. 186-187).

Si estamos de acuerdo (como nosotros lo estamos) con estas ideas de Larrosa sobre lo que debería ser el aula, los haceres docentes tendrían que orientarse hacia organizar, en la escuela y en el aula, un espacio de conversación y de trabajo sobre la cultura entre las generaciones, un tiempo de preparación y de estudio. Eso implica hacerse presente, aparecer, en la meticulosa y paciente actividad que se despliega todos los días en las escenas de enseñanza en las aulas, y convertirlas en espacios que permitan recrear un mundo común y para que cada nuevo humano pueda ir articulando su propia voz en ese mundo compartido.

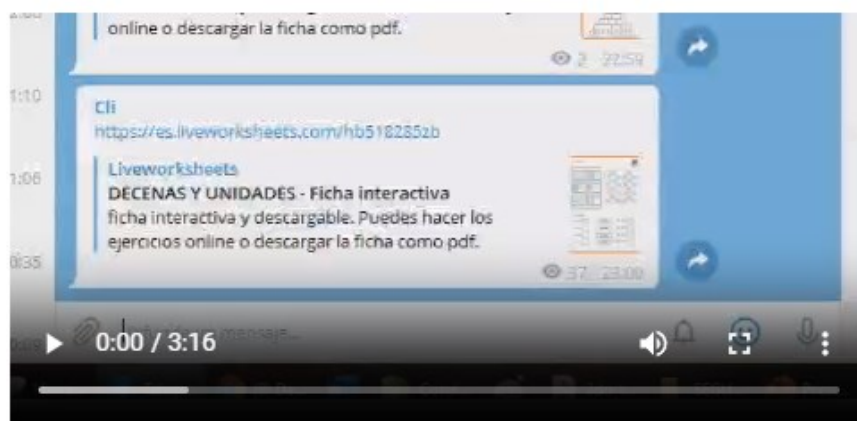
Trabajo final Obligatorio

En esta actividad les solicitamos que **seleccionen una de las siguientes escenas** (disponibles al final de la consigna) y **analicenla** desde las nociones de entorno sociotécnico de la clase 2, de permisibilidad de la clase 3 y de haceres cotidianos de la clase 4.

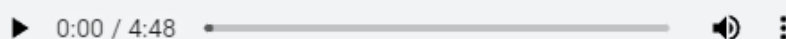
Algunas preguntas que orientan esta reflexión: ¿qué relación con el conocimiento se despliega?, ¿cómo se describiría ese entorno sociotécnico?, ¿qué rasgos configuran a la escena el uso de telegram o el fragmento de la película?, ¿cómo se organiza la gestión de la escena de esa clase? **Utilicen en sus reflexiones** los conceptos de entorno sociotécnico, permisibilidad y haceres cotidianos.



Escena 1: Taller de stickers.



Escena 2: A veces las cosas no funcionan.



Extensión máxima: tres páginas

Suban la actividad a través del buzón de entrega.

Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (2014). *Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, XL [Número especial], 142-178.
- Ferreiro, E. y Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Ingold, T. y Hallam, E. (2007). Creativity and Cultural Improvisation: An Introduction. En E. Hallam y T. Ingold (Comps.), *Creativity and Cultural Improvisation* (pp.1-24). Oxford: Berg Publishers.
- Jackson, Ph. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lemke, J. (2004). Learning across multiple places and their chronotopes [Ponencia]. AERA 2004, April 12–16, San Diego, CA. Disponible en: http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/aera_2004.htm Fecha de consulta: 10 de octubre de 2022.
- Ott, M.; MacAlpine, K.-A. y Hibbert, k. (2018). Seeing double: design and enactments of a lesson on perspective-taking. *The Curriculum Journal*, 29(2), 277-294.
- Rancière, J. (2018). *La méthode de la scène*. Paris: Lignes.
- Ricoeur, P. (février, 1955). La parole est mon royaume. *Ésprit*, 223, 192-200.
- Santoni Rugiu, A. (1994). *Nostalgia del maestro artesano*. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Madrid: Anagrama.

Créditos

Autores: Dussel, Inés; Roldán, Paola

Cómo citar este texto:

Dussel, Inés; Roldán, Paola (2022). Clase Nro.4: Los haceres de la enseñanza en entornos socio-técnicos cambiantes. Módulo 3: Nuevos escenarios escolares, nuevas estrategias de enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0