

Narrativas sobre los medios y subjetividades docentes

por **Miriam Kap**
y **María Victoria Martín**

Resumen

Las culturas y las estéticas contemporáneas se caracterizan por la centralidad y el impacto de los medios masivos de comunicación y de las nuevas tecnologías en el conjunto de procesos socioculturales e históricos y, particularmente, en las instituciones educativas. En este trabajo pretendemos poner en diálogo dos dimensiones de la comunicación y la educación. Una, referida al lugar de los medios y de las tecnologías en la escuela. La otra, que atraviesa las percepciones y discursos de los docentes, con la finalidad de dar cuenta de los modos oscilantes e imprecisos en que la educación configura las subjetividades de los jóvenes de hoy. Para abordar estas tensiones comenzamos haciendo referencia a las significaciones culturales en torno de los medios de comunicación masivos como contenidos y como estrategias pedagógicas en las instituciones educativas. Incluimos, a su vez, a las nuevas tecnologías devenidas en tecnologías educativas. Luego, reflexionamos sobre las formas en que las distintas subjetividades de los docentes se tornan visibles en el ámbito escolar, buscando poner en evidencia los procedimientos narrativos utilizados en este intento de constituir la subjetividad del estudiante.

Palabras clave

Enseñanza – medios de comunicación – narrativas – nuevas tecnologías – subjetividad

Abstract

Cultures and contemporary aesthetics are characterized by the centrality and the impact of mass media and new technologies in all sociocultural and historical processes and particularly in educational institutions. In this work, we try to articulate two dimensions of communication and education. One refers to the place of media and technology in schools. The other, crosses the perceptions and discourses of teachers, so as to account for the imprecise and oscillating modes in which education gives shape to the subjectivities of young people nowadays. To approach these tensions, we start by making reference to the cultural meanings around mass media as content and teaching strategies in educational institutions. We include, in turn, new technologies which have been transformed into educational technologies. Then we reflect on the ways in which different teachers' subjectivities become visible at school, seeking to highlight the narrative procedures used in this attempt to establish the student's subjectivity.

Keywords

Education – media – narratives – new technologies – subjectivity

“Dos procesos están transformando radicalmente el lugar de la cultura en nuestras sociedades: la revitalización de las identidades y la revolución de las tecnicidades”
(Martín Barbero, 2007: 72).

Las culturas y las estéticas contemporáneas se caracterizan por la centralidad y el impacto de los medios masivos de comunicación y de las nuevas tecnologías dentro del conjunto de procesos socioculturales e históricos. El escenario cultural, si comprendemos a la cultura como un entramado de significados, nos desplaza hacia una concepción originada en los flujos y las relaciones, en la cual la tecnología infocomunicacional comienza a ser un factor relevante, por el peso de su propia dinámica y por las modificaciones que, a partir de ella, se operan en otros ámbitos de lo cotidiano. La gran cantidad de mensajes y bienes que circulan, de esta manera, se articulan y constituyen el sentido de pertenencia e identidad, reorganizándolos por fuera de las tradicionales fronteras institucionales, económicas, de clase, de espacio y de territorios geográficos.

En este sentido, los sujetos, así como los grupos e instituciones que se van constituyendo, son horadados por las culturas mediáticas y la

Miriam Kap

miriamkap@gmail.com

Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades con orientación en Comunicación. Diplomada en Estudios Superiores de Constructivismo y Educación y en Educación y Nuevas Tecnologías. Realizó actividades como asesora pedagógica, consultora y especialista, tanto en educación presencial como a distancia. Docente e Investigadora, se desempeña como Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

María Victoria Martín

mvmartin@perio.unlp.edu.ar

Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales y Doctoranda en Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Docente de grado y posgrado e investigadora, FPyCS, UNLP, y en la Universidad Nacional de Quilmes. Capacitadora en problemáticas referidas a identidades juveniles contemporáneas del Ministerio de Educación de la Nación y el BID (2005-2008). Fue becaria de investigación, UNLP, 2000/2006.

Artículo:

Recibido: 12/10/2012

Aceptado: 18/08/2013

presencia de los medios de comunicación masivos. Este fenómeno, que fatalmente ingresa a las aulas, requiere de una mirada que distinga las propuestas fundadoras de la escuela de la Modernidad y los nuevos desafíos planteados por los docentes y los jóvenes.

La dimensión educativa de las nuevas tecnologías nos acerca a algunas cuestiones críticas: ¿De qué modo se ve impactado el docente por las nuevas tecnologías? ¿Se va delineando una nueva subjetividad docente en la interacción con las nuevas tecnologías? ¿Inciden estas nuevas subjetividades docentes en los modos de construcción de las subjetividades contemporáneas y, particularmente, en los jóvenes?

Los cambios en las formas de enseñar se producen –entre otros motivos– por la posibilidad de los docentes de recobrar y reconstruir los sentidos y encuadres pedagógicos y reflexionar sobre la incidencia que los desarrollos tecnológicos tienen sobre su rol profesional. Son los docentes quienes pueden comenzar con este ejercicio reflexivo, permitirse espacios inéditos e inventar caminos originales para acercarse y comprender estos fenómenos complejos de constitución de una subjetividad plural en medio de una realidad cambiante.

Allí, en ese límite impreciso entre sujeto y discurso, entre cultura y culturas, aparecen cuestiones que nos brindan la posibilidad de indagar acerca de las narrativas docentes, su percepción y su discurso, en relación al lugar que ocupan las nuevas tecnologías y los medios masivos de comunicación en sus prácticas de enseñanza. Así como la posibilidad de arriesgarse e innovar con actividades provocadoras que permitan un pensamiento crítico e independiente, incluyendo el potencial educativo de las alfabetizaciones múlti-

ples de tal modo que incluyan, revisen y, a la vez, configuren de modo interactivo nuevas subjetividades.

En este trabajo pretendemos poner en diálogo dos dimensiones de la comunicación y la educación: una, referida al lugar de los medios y de las tecnologías en la escuela; y otra, que atraviesa las percepciones y discursos de los docentes, con la finalidad de dar cuenta del modo oscilante, difuso y descentrado en que la educación configura las subjetividades de los jóvenes de hoy.

Cultura, escuela y medios masivos de comunicación

Para abordar estas tensiones, comenzamos haciendo referencia a las significaciones culturales en torno de los medios de comunicación masivos como contenidos y como estrategias pedagógicas en las instituciones educativas.

Históricamente la relación entre la cultura de la comunidad que se impone en los procesos de socialización y el propósito educativo de favorecer en los individuos el crecimiento y desarrollo de su identidad personal y su independencia intelectual, ha sido controvertida, compleja y paradójica. En esta línea podemos reconocer dos modos principales de entender la relación entre cultura y escuela: el primero, que ha imperado en la educación formal, vinculado a posiciones de tipo esencialistas y duales respecto de la cultura; y el segundo, relacionado con modos de entender a los procesos culturales desde sus singulares dinámicas.

La posición etnocéntrica y binaria, derivada de la propuesta ilustrada de extensión del conocimiento que ubica a la razón como elemento sustancial para el desarrollo y organización de comunidades, conjetura una línea ascendente de progreso

y perfección, que formaría estadios consecutivos en una progresiva marcha triunfal hacia horizontes predeterminados, únicos y universales. Esta concepción trae implícita la exclusión de lo ajeno: mientras se producían en las metrópolis las transformaciones del pensamiento teórico especulativo conocidas bajo los nombres de la Ilustración o el Iluminismo, en las colonias reunidas estructuralmente por procesos históricos similares se iniciaba el tramado de un discurso dialógico, caracterizado por la aceptación de la voz y la mirada de los vencedores.

En este marco, la escuela moderna puso énfasis en la difusión de un único modelo de razón y conocimiento racional para la construcción de un nuevo orden social a partir del libro (en contraposición con una sociedad medieval teocéntrica), con lugares claros y definidos del saber y del no saber, y se constituyó como el dispositivo fundamental de la modernidad europeizante, ligada al capitalismo, la industrialización y el Iluminismo. Es decir que estos procesos de enculturación apoyados en el dualismo de la caracterización de la cultura letrada y la popular fue el mecanismo por el cual se soslayaron las “otras ideas”.¹ Podemos sostener, entonces, que la escuela se constituyó como el lugar privilegiado de la socialización “a la manera civilizada”, para la construcción de un Estado nacional.

En cambio, la posición relativista resalta la pluralidad y multiplicidad de culturas que conviven en las sociedades contemporáneas. En especial, considerando el ecosistema “difuso y descentrado” (Martín-Barbero y Rey, 1999: 43) que se configura a partir de los medios electrónicos de comunicación. Si pretendemos entender la actualidad partiendo de las distinciones entre colecciones cultas, populares y ma-

sivas, las separaciones territoriales y/o nacionales, sería imposible dar cuenta de la pluralidad de los grupos culturales, étnicos, sexuales, de género o de consumo que atraviesan las fronteras mediante las redes de comunicación, estableciendo territorios simbólicos imprecisos.

La cultura escolar, desde esta misma perspectiva, sería este intercambio fluido y entramado de significados y sentidos particulares que estructuran la institución escolar. Aunque habitualmente se advierte que la escuela y las instituciones educativas en general transmiten cultura, rara vez se enuncia que esas mismas instituciones también producen cultura. Claro que, como toda forma cultural, esta producción constituye una cultura singular, con sus códigos, categorías, lenguaje, representaciones, etcétera.

Si bien siempre existió entre los formadores la sospecha frente a las nuevas tecnologías de comunicación,² desde la aparición de la televisión, “en la que confluyen, de manera desordenada pero contundente, lo político, lo económico, lo tecnológico, por una parte, y lo educativo, lo estético y lo cultural, por otra” (Orozco Gómez, 2001: 13) hasta llegar a las sociedades de la información y el conocimiento, en las que la complejización de la presencia e intercambios con los otros se ve extendida, esto resulta más evidente ya que confronta directamente con los tiempos y centralidad del saber que propone la escuela moderna. Actualmente, se entiende que las lógicas de los medios y dispositivos de comunicación se amplían y extienden por sobre la vida cotidiana, configurando unas culturas mediáticas que establecen nuevos modos “en el diseño de las

interacciones, una nueva forma de estructuración de las prácticas sociales” (Mata, 1999) y las nuevas tecnologías en su capacidad articuladora, como matrices donde se tejen modos de interacción con formas expresivas, lógicas de producción con estrategias de recepción. Más aún: ya que la experiencia cultural se constituye en la intersección y mediaciones de ofertas y expectativas, en una reconfiguración de lo discursivo y de lo visible, de la inteligibilidad y la sensibilidad heterogéneas, hemos pluralizado la noción. Entonces, se pasa a reconocer la centralidad mediática como marca desde la cual los procesos de producción, circulación y consumo de las significaciones sociales (la cultura), deben ser entendidos. Por tanto, se instaura como un campo de lucha por el significado.

Las nuevas tecnologías, el impacto no previsto de los medios de comunicación dentro del aula y la complejidad que rebasa la visión tradicional de las instituciones educativas, nos permiten pensar que surgen, en esos escenarios, nuevos sujetos, nuevas prácticas y nuevas voces que ayudan a nombrar lo pedagógico como una construcción en movimiento. Un movimiento que produce a los docentes, a los educadores, fuerte incertidumbre y cuestionamientos sobre su rol, sus saberes y el sentido de sus prácticas. Quizás resulte un aporte pensar en la noción de formación como “forma de organización y autoorganización a la vez, ligada a la producción cultural, que si bien está articulada con la institución, no está determinada por ella” (Huerdo, 2008: 74). Jorge Huerto, igualmente, recuerda que las pantallas (que remiten a otros textos en y fuera de ellas) nos

interpelan, lo que configura “identificaciones o reconocimientos subjetivos”, con una dimensión claramente formativa.

La preocupación de este trabajo implica problematizar la noción de tecnología como algo que acontece en un momento histórico particular y gira sobre el impacto en las subjetividades, particularmente en las de los docentes, de la utilización o presencia de estas nuevas tecnologías, tanto en sus prácticas pedagógicas como en sus discursos, en el discurso de sus alumnos y el entorno, asumiendo que cualquier interacción mediada será, sin dudas, configuradora del sujeto-en-proceso.

La incorporación tecnológica en las instituciones educativas no supone la desaparición de aquello que institucionaliza la escuela, pero sí pone en tensión la pretensión de la cultura letrada de ser la única cultura, porque no sólo está conviviendo con “saberes-sin-lugar-propio, sino porque incluso los saberes que se enseñan en ella se hallan atravesados por saberes del entorno tecnocomunicativo, regidos por otras modalidades y ritmos de aprendizaje”:³ alumnos o docentes, quienes habitamos las ciudades contemporáneas estamos atravesados y configurados por la centralidad de los medios masivos.

Si pensamos que la cultura escolar constituye un universo denso de significados, ésta incluye los significados que se construyen a partir de las mediaciones extraescolares y que configuran a sus actores. De esta manera, la incorporación de cada nueva tecnología implica al menos dos posiciones contrapuestas: “Para algunos, su uso mejora las condiciones para que se produzca el aprendizaje y para otros, las empobrece”

(Litwin, 2005: 26-27). Sin embargo, en ambos casos podríamos suponer que instauran un movimiento e intercambios totalmente originales, únicos y, probablemente, irrepetibles en el aula.

No se trata sólo de proporcionar acceso a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) sino de formar y brindar las herramientas conceptuales para una utilización adecuada,⁴ revisar los modos en que las subjetividades⁵ cambian o permanecen y de qué manera inciden en las prácticas pedagógicas. La inclusión curricular de las nuevas tecnologías aún es azarosa y está ligada mucho más al interés del docente o a la necesidad de su utilización en el marco de determinados programas. En este sentido, cualquiera sea el motivo, genera en el docente una nueva narrativa, un nuevo modo de ver y sentir su clase, modos originales para pensar la enseñanza, de percibirse a sí mismo y de interactuar con los jóvenes.

Estas transformaciones modifican, asimismo, las distintas subjetividades de los docentes que se tornan visibles en el ámbito escolar y se ponen en evidencia en los procedimientos narrativos utilizados en este intento de constituir, a su vez, la subjetividad del estudiante.

Recuperar y reconstruir sentidos

Creemos que los cambios en las formas de enseñar y aprender se producen, entre otros motivos, por la posibilidad de los docentes de recobrar y reconstruir los sentidos y encuadres pedagógicos y reflexionar sobre la incidencia que los desarrollos tecnológicos tienen sobre su rol profesional y en sus diseños didácticos, dando menor o mayor participación y protagonismo a sus alumnos, en la construcción del conocimiento.

Toda tecnología supone modos particulares de pensamiento, de apropiación del conocimiento y también modos de enseñar, que entrarán en conflicto, que producirán contradicciones, paradojas y aporías con las subjetividades de la escuela tradicional, de la escuela del libro, de la imprenta. El valor del conocimiento, afirma Mariana Maggio (2007), “se reconstruye en el marco de las nuevas sociedades y los modos en que el conocimiento es producido se reconfiguran por el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información”.

El sistema educativo se enfrenta a un proceso de cambio, enmarcado en el conjunto de transformaciones políticas y sociales propiciadas por la innovación tecnológica y, sobre todo, por el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, por “los cambios en las relaciones sociales y por una nueva concepción de las relaciones tecnología-sociedad que determinan las relaciones tecnología-educación” (Salinas, 2000: 215-224). Es imprescindible, en este sentido, acercarse a todos los espacios de interacción que van constituyendo las diversas subjetividades.

El problema de la subjetividad es un eje insoslayable para la comprensión de los acontecimientos en el aula, que articula las concepciones del mundo propias, las representaciones, las acciones y estrategias de enseñanza y las dinámicas comunicativas puestas en juego en la clase.

Las prácticas de enseñanza se desarrollan en el marco de un complejo entramado, plagado de contradicciones y significaciones en tensión que ponen en escena tanto aspectos de construcción social como de disciplinamiento de las conciencias, tanto individuales como colectivas.

Allí es donde las distintas subjetividades –a través de diferentes procedimientos narrativos y discursivos– se tornan visibles y, en muchos casos, entran en conflicto. Las representaciones, creencias y concepciones se construyen y se mixturán mediadas por las significaciones culturales y por las relaciones intersubjetivas y con el conocimiento.

El problema que aquí planteamos tiene que ver con la necesidad de explicitar estos conflictos y contradicciones en la práctica docente que terminan por obstaculizar los aprendizajes, en lugar de facilitarlos tal como es la responsabilidad del docente en su tarea de “enseñante”. La tensión entre conservar o cambiar la cultura es propia de las instituciones educativas, realizar las tareas de modo rutinario, tradicional o innovador, reflexionar acerca de los nuevos modos de apropiación del conocimiento y, a la vez, ser respetuoso con la disciplina, con los contenidos y con la vigilancia epistemológica.

El docente está atravesado por múltiples discursos y de esa manera se ve constituida su subjetividad e impacta necesariamente en las subjetividades de sus estudiantes. Pero este proceso jamás es lineal, directo, unidireccional. La presencia en el aula de múltiples voces e interlocutores hace que los atravesamientos subjetivos sean múltiples, que el propio docente se vea hendido, fragmentado por el discurso de los estudiantes y el que se (re)produce en y desde los medios masivos.

En las interacciones comunicativas que fundan la relación entre el profesor y el estudiante sigue teniendo preponderancia el estilo del docente y su capacidad, o no, de flexibilizar sus prácticas para acercarlas al joven real que tiene como interlocutor, utilizando nuevas estrategias para facilitar la construcción de un

nuevo conocimiento en el alumno. Un conocimiento significativo para el sujeto y para la sociedad.

En este sentido, y si partimos del supuesto de que el profesor, el maestro, sigue regulando la relación con sus estudiantes, será necesario seguir pensando de qué modo la incorporación en el aula de las nuevas tecnologías forman sujetos críticos y creadores, atravesados a la vez por múltiples dimensiones (históricas, culturales, económicas, afectivas) que los encarnan. En este contexto de cambio, resulta imprescindible una redefinición de las instituciones modernas que resalte la importancia del análisis de la formación de los sujetos en el marco de la cultura como construcción de sentidos, incluidos aquellos de las culturas mediáticas, en tanto se configuran en espacios de confrontación, lucha y hegemonía, situando la problemática en el campo de la comunicación.

Las tecnologías, entonces, “ya no pueden ser pensadas como meras mediaciones (en el sentido atribuido a los medios de comunicación de masas). Las TIC efectivamente construyen y reconstruyen nuevas formas, espacios y tiempos de relación social, nuevas formas institucionales, nuevas categorías de aprehensión de la experiencia personal y social, nuevas dimensiones de la cultura” (Vizer, 2007: 53). Nos encontramos frente a una encrucijada: “O la escuela y las políticas del fomento posibilitan un aprendizaje integral de los modos de leer y escribir en la sociedad de la información o estarán siendo responsables de que la exclusión social, cultural y laboral, crezca y se profundice” (Martín-Barbero, 2008: 19). Además, estas tecnologías cuestionan

el poder al quebrar “la distinción tradicional entre los profesionales de la comunicación y los no profesionales”, hecho también trasladable a quién o qué tiene el saber (los maestros, la escuela, el libro) y sus nuevas formas de producción, circulación e interactividad.

Pensar en los atravesamientos subjetivos de las nuevas tecnologías, en los nuevos entornos de aprendizaje, en un nuevo –renovado– docente en diálogo con un alumno por descubrir, implica pensar en los vínculos que las instituciones educativas y la comunidad pueden tender entre sí, mestizándose, cruzando intereses y saberes, trazando diagonales de encuentros que oscilen entre la exterioridad y la interioridad, entre el encierro y el afuera. Esta idea nos permite aceptar los desafíos de la tecnología como construcciones y reconstrucciones de prácticas sociales que median nuestras interacciones –en tanto “sujetos-en-proceso”– en la producción y transformación del conocimiento y en las representaciones y conformaciones culturales de los sujetos que enseñan y que aprenden.

Señala Jorge González: “El universo abierto que podíamos imaginar en la lectura de libros, se comenzó a estandarizar por medio de las pantallas. Sin lugar a dudas, la composición de la vida colectiva, y en especial las transformaciones que nos hacíamos de ella, se comenzaron a transformar” (González, 2008: 43-48). De esta manera, si la escuela pretendía interpelar a los sujetos desde una sola de sus dimensiones identitarias, desde el docente como autoridad sobre sus “alumnos”,⁶ hoy resulta evidente que son sujetos múltiples y que luchan por dejarlo en claro en las aulas.

Conclusión

Las reflexiones anteriores nos permiten pensar en los jóvenes y cómo están siendo configurados a partir de la realidad descripta. El valor de la inclusión de las tecnologías en el aula no radica en sus cualidades específicas, sino en la posibilidad de problematizar y repensar cómo cambian los vínculos y las interacciones entre los nuevos alumnos y los viejos docentes, cómo cambia ese docente y qué es capaz de hacer con ellas para facilitar los aprendizajes. Los cambios que se están desplegando en la sociedad, la comunicación, la economía y la cultura atraviesan al sujeto (al docente y al alumno), a sus sensibilidades y modos de ver el mundo. La mutación es constante, y siempre depende de una permanente relación de fuerzas y de resistencia; sin embargo, llevado al plano de las instituciones educativas, debemos descifrar de qué manera la incorporación de estas nuevas tecnologías permite repensar el presente y el futuro y si se mixturán tecnologías y sujetos perdiendo de vista los límites entre uno y otro.

Queda claro que los jóvenes, además de ser interpelados y, por ende, formados por la escuela, también están siendo interpelados –y formados– desde otros lugares por el sistema económico: el crecimiento de la oferta de productos culturales originados con parámetros esencialmente redituables y difundidos gracias a los avances tecnológicos, que están participando en sus experiencias, aprendizajes y representaciones. En este sentido, estos procesos y productos están reconfigurando qué implica ser joven, desde una etapa de transición en la cual

el sujeto debía prepararse para el futuro, hacia otra concepción en la que la idea de “tiempo de espera” ha cedido frente a la impronta de un tiempo que está siendo vivido como presente y donde la lógica de “ser-contándose” (Vidal, 2005) está hecha según las reglas de los dispositivos de comunicación e información tecnológicos. La presencia central de tales dispositivos está modificando los modos de percibir y construir la realidad y debe ser considerada un factor clave para comprender los modos en que los actores están procesando sus miradas sobre el mundo, sus lugares en el seno social, sus relaciones, sus modos de conocer lo que los rodea y su idea acerca del pasado, del presente y del futuro. En concordancia, será necesario profundizar en la constitución de las subjetividades como el potencial para crear entornos educativos y comunicativos diferenciados. El lugar de la educación cambia cuando la mediación tecnológica “deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy, no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de *percepción* y de *lenguaje*, a nuevas sensibilidades y escrituras” (Martín Barbero, 2003: 80).

Reflexionar, analizar e interrogar sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la subjetividad de los docentes, en sus propuestas pedagógicas, como parte y expresión de los cambios en la sociedad y preguntarse (seguir haciéndolo persistentemente, casi como un ejercicio) hacia dónde se orientan los procesos de cambio, es parte sustancial del encuentro entre sujetos y educación, del reconocimiento de las implicancias recíprocas, los matices, claros y oscuros y sombras presentes en el sistema educativo donde pueden vislumbrarse las mutuas configura-

ciones y los nuevos modos de nombrarse y de nombrar el mundo, tanto de los jóvenes como de los adultos.

Notas

- 1 Por un lado, la cultura letrada, entendida a partir de un saber único y lógico, escritural, con uniformidad “racional” de costumbres, una nueva forma de entender al poder: hombres letrados que endiosan la razón para producir, una fuerte organización jerárquica caracterizada por la competencia, lógica masculina en el saber, principalmente en mano de nobles y burgueses. Del otro lado, la cultura popular aparece ligada al medioevo, con multiplicidad de lógicas provenientes de saberes particulares y territoriales de tradiciones locales, transmitidos oralmente, la falta de jerarquías y lógica en los conocimientos de las brujas, la seducción femenina como arma del saber y vinculada a sectores populares (Martín-Barbero, 1997).
- 2 Víctor Mercante, el fundador de la primera Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de La Plata, se preguntaba en 1927: “¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de *Los piratas del mar*, o *Lidia Gilmore*, de la Paramount?”. La misma consideración hacía Juan Jáuregui, inspector yrigoyenista, quien en 1929 recomendaba a los chicos: “Cuando volváis de la gran escuela, destinad menos tiempo al fútbol, al cinematógrafo, a los varios juegos que tanto os entretienen, y algo más al estudio y a la lectura” (Caruso y Dussel, 2001: 26).
- 3 Guillermo Orozco también sostiene esta postura: “Si antes las mediaciones institucionales propias de las diversas instituciones sociales a las que las audiencias pertenecían eran muy importantes en la definición y orientación de las producciones de sentido, como la escuela o el Estado, por ejemplo, ahora esas instituciones típicas de la Modernidad y del siglo pasado han perdido fuerza” (OROZCO GÓMEZ, Guillermo “Comunicación social y cambio tecnológico: un escenario de múltiples desordenamientos”, en De Moraes, 2007: 107).
- 4 “...en cuanto a garantizar a toda la población, independientemente de su edad, sexo u otra condición, el acceso a los códigos necesarios para comprender y manipular las nuevas tecnologías” (LIGUORI, Laura,

“Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el marco de los viejos problemas y desafíos educativos”, en Litwin, 1995: 129).

5 Para este trabajo, particularmente las subjetividades docentes.

6 Más allá de la explicación errónea de este término como “falta de luz”, alumno deriva del latín *alere*, que significa alimentar, “alimentarse desde lo alto”. Entonces, refiere a un “discípulo respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia” (RAE, 2001).

7 Para este concepto puede consultar numerosa bibliografía. Entre otros autores: Erikson, 1968; Keniston, 1970, Coleman y Husen, 1989; González Caicedo, 1995; Margulis y Urresti, 1996; Mendes Diz; Di Leo y Camarotti, 2004.

Bibliografía

CABERO, Julio (coord.) (1999). *Las nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*, Kronos, Sevilla, España.

CARUSO, Marcelo y DUSSEL, Inés (2001). *De Sarmiento a los Simpsons*, Kapelusz, Buenos Aires.

DE MORAES, Dennise (coord.) (2007). *Sociedad mediatizada*, Gedisa, Barcelona.

GONZÁLEZ, Jorge (2008). “Pantallas vemos, sociedades no sabemos”, en revista *Comunicar*, N° 30, España.

Real Academia Española (RAE) (2001). *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid. Disponible en: www.rae.es [consulta: 9 de noviembre de 2013].

HUERGO, Jorge (2008). “La relevancia formativa de las pantallas”, en revista *Comunicar*, N° 30, v, XV, España.

KAP, Miriam (2011). “Subjetividades, Escuela y Nuevas Tecnologías”, trabajo de Especialización elaborado para la Universidad Nacional de Quilmes (inédito), Buenos Aires.

LITWIN, Edith (comp.) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Amorrortu, Buenos Aires.

----- (1995). *Tecnología Educativa: política, historia, propuestas*, Paidós, Buenos Aires.

MAGGIO, Mariana (2007). *Tecnología Educativa y práctica de la enseñanza*, FLACSO, Buenos Aires.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1997). *De los medios a las mediaciones*, Convenio Andrés Bello, Bogotá, Colombia.

----- (2003). *La educación desde la comunicación*, Norma, Bogotá, Colombia.

----- (2008). “Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas”, en revista *Comunicar*, N° 30, España.

----- y REY, Germán (1999). *Los ejercicios del ver*, Gedisa, Barcelona, España.

MARTIN, María Victoria (2010). “Pantallas y mediaciones móviles: nuevos desafíos formativos”, en *Question*, Vol. 26, Otoño 2010 (ISSN 1669-6581), publicación con referato

de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

MATA, María Cristina (1999). “De la cultura masiva a la cultura mediática”, en revista *Diálogos de la comunicación*, N° 56, FELAFACS, Lima, Perú.

OROZCO GOMEZ, Guillermo (2001). *Televisión, audiencias y educación*, Norma, Buenos Aires.

SALINAS, Jesús (2000). “La utilización de la telemática en la formación presencial y a distancia”, en CABERO, Julio (1999). *Las nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*, Kronos, Sevilla, España.

VIDAL]IMÉNEZ, Rafael (2005). “Comunicación, temporalidad y dinámica cultural en el nuevo capitalismo disciplinario de redes”, en revista *TEXTOS de la CiberSociedad*, N° 7, 2005, Temática variada. Disponible en www.cibersociedad.net [consulta: agosto de 2006.]

VIZER, E. (2007). “Procesos sociotécnicos y mediatización en la cultura tecnológica”, en DE MORAES (2007). *Sociedad mediatizada*, Gedisa, Barcelona.