

DESDE LA SUBJETIVIDAD PEDAGÓGICA TRADICIONAL A LA VIRTUAL

Alicia Susana Francia
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Entre las múltiples preguntas que surgen al analizar cuáles son las diferencias entre la subjetividad pedagógica tradicional y la virtual, adquiere particular relevancia describir que incidencia tienen sobre el sujeto los recursos tecnológicos en las nuevas figuras subjetivas y en las modalidades desplegadas para habitar las situaciones que se producen entre quienes intentan enseñar-aprender de manera virtual.

Pero para abordar el tema es necesario plantear algunas precisiones terminológicas que ayuden a comprender una cuestión que, sin demasiado camino transitado, está expuesta a titubeantes argumentaciones.

Precisamente, esta *incidencia* hay que tomarla relativizada tanto por las dificultades que supone una predicción de este tipo -de lo que hay ejemplos claros en la revisión de los realizados para evaluar en sus inicios la influencia que tendrían invenciones tales como la electricidad, la energía atómica, el automóvil, la televisión y hasta la computadora misma-, como por los distintos enfoques que hoy existen para analizar a la propia red y que van desde quienes la consideran la panacea tecnológica hasta los que la tildan de medio que conduce al control y al poder globalizado de una economía y un orden social opresor.

Por otro lado, ya hay muchos que piensan que la interacción entre tecnología, necesidad y contexto social será la que definirá en mayor medida su capacidad de transformación futura. Lo cierto es que la investigación sobre este tipo de tópicos no debe ser abordada desde el *reduccionismo tecnológico*, sino desde relaciones *socio-tecnológicas* complejas.

Dicho esto, debe aclararse que hay múltiples formas de aprender en la red y, por lo tanto, múltiples temas motivo de abordaje de entre los cuales se pretende aquí sólo proponer algunos tópicos para el debate acerca del impacto de los recursos tecnológicos sobre el transcurrir desde la subjetividad pedagógica tradicional a la virtual.

Desde esta perspectiva, la primer tarea debe ser la de señalar qué se quiere decir aquí con subjetividad y en que situación se encuentra hoy al tiempo de considerar el posible impacto que los recursos tecnológicos tienen sobre su estructuración.

En ese sentido, conviene comenzar por dejar sentado que una mirada que viene bien a este análisis es la que produce Michel Foucault cuando señala que “hay que ligar la idea de sujeto al sujetamiento, a la sujeción a una estructura o una institución, a una red de poder que lo produce”, y precisa que “esta acción del poder no es externa; al producir al sujeto, produce su subjetividad, su identidad, su forma de relacionarse consigo mismo, y ya no es interna ni externa puramente, sino ambas cosas”. Para el pensador francés, las prácticas, los discursos a través de los cuales uno se relaciona con uno mismo, constituyen las “*tecnologías del yo*”, o sea “*estructuraciones más o menos estables de saberes y haceres sobre el yo*”. En tiempos de velocidad, en tiempos de pasaje de la solidez a la fluidez esa estructuración se pone en juego a

cada momento y su estabilidad confronta permanentemente con la flexibilidad que las nuevas situaciones proponen.

En segundo lugar, también es pertinente considerar el señalamiento de Cristina Corea en torno a que otro dispositivo de producción de subjetividad es la comunicación, teniendo en cuenta que “el término clave de ese dispositivo *fue* el código: conjunto de reglas, sistemas de prohibiciones y restricciones, conjunto de significaciones compartidas, sede del sentido común” y que “la comunicación actual no es de ningún modo una comunicación codificada, sino informacional” en la que “la comunidad actual no es comunidad de sentido, sino comunidad virtual”. Corea advierte que el pasaje de la comunicación a la información comporta la destitución de un elemento que es clave en la constitución de la subjetividad pedagógica: el código, que hasta entonces era un instituido. De este modo, considera que *“la destitución del código y la consiguiente destitución de la comunicación en el entorno informacional se vislumbran como condiciones de agotamiento de la subjetividad pedagógica”*.

Entonces, en tiempos de estructuraciones menos estables de saberes y haceres sobre el yo y de agotamiento de la subjetividad pedagógica, un recorrido por algunas incidencias de los recursos tecnológicos que el entorno virtual supone sobre el propio hecho de enseñar/aprender, permite a su vez vislumbrar qué diferencias existen con la subjetividad pedagógica tradicional y sobre los modos distintos de habitar los dispositivos mediático-informacionales; cuáles son las marcas del dispositivo pedagógico en las nuevas condiciones; qué operaciones producimos en el intercambio con el material y los espacios virtuales, entre otros cometidos que van más allá del vínculo personal con la computadora y avanzan hacia la incidencia social que la virtualidad supone.

Magaldy Tellez lo pone en palabras desde una mirada de adulta poco contemplativa cuando dice que es necesario buscar nuevos recursos para enfrentar el tremendo desafío que significa el cambio tecnológico producido por las nuevas posibilidades: “mostrar que las nuevas tecnologías de comunicación e información no nos hacen tan libres como creemos, quizá sea una de esas armas, pues a dichas tecnologías se articulan las condiciones prácticas de producción de la subjetividad en el mundo actual”. En ese marco, especifica bien que en el mundo actual “los núcleos de poder se han desplazado hacia la producción de signos-códigos y de subjetividad, involucrando un movimiento ininterrumpido de flujos de sentido cuyo funcionamiento opera mediante mecanismos que pueden ser sumadamente elásticos y revestir incluso una figura contractual. Tales mecanismos se despliegan en dos ejes básicos de producción de subjetividad: *universos de referencia incorporal* y *equipamientos colectivos* mediante los cuales se lleva a cabo una remodelación de la subjetividad”.

Sergio Balardini, por su parte, advierte que en realidad las sospechas provienen del hecho de que “los adolescentes, en esta nueva relación con la tecnología, reconfiguran el lugar de los saberes y sus poseedores generando temores entre los docentes”. Para él “el consumo de tecnología digital, fundamentalmente en lo que hace a pantallas e hipertextos distancia a los jóvenes de los adultos a través de su vínculo con ella y su capacidad para procesarla y usarla” y tiene en cuenta que “son herramientas con fuerte poder subjetivante e impacto socializador en un tiempo en que la computadora se ha convertido en un electrodoméstico más” que les ofrece “un terreno propicio para el desarrollo de sus capacidades de abstracción, técnicas creativas” en el que “la utilización de procesos lógicos y no mágicos se hace fuerte, al igual que la actividad multitarea (*multitasking*) y la perspectiva hipertextual de secuencias lógicas no lineales”.

Sin tener la pretensión de exhaustividad, algunas de las lecturas que pueden citarse para el análisis al formular un examen de cómo se aprende en los entornos virtuales permiten comprobar la labilidad de la estructuración subjetiva, el agotamiento de los códigos que hasta ahora hemos conocido...

En ese sentido, merecen indicarse por lo menos las siguientes diez cuestiones que marcan a la pedagogía mediada por las nuevas tecnologías y son evidentes diferencias con la tradicional:

- La *virtualidad* se construye con la interacción que se provoca entre lo representado en el espacio electrónico y la interpretación que hace el usuario de esa representación gráfica. Es decir cuando interpreta miles de puntos de luz que ofrecen un gráfico que representa una acción o cuando, por ejemplo, en el procesador de textos aparece “una hoja” que sirve para escribir. Está claro que, desde el punto de vista comunicativo, el espacio electrónico sólo puede ser virtual en la interpretación de lo reproducido en la pantalla y el acercamiento al objeto de estudio es sólo posible en la medida en que esa comprensión pueda darse.
- El lenguaje en la propuesta informatizada tiene un soporte más *icónico*. Hemos sido educados con un método que, en líneas generales, privilegia un lenguaje verbal (oral u escrito) por sobre el que propone el entorno virtual, con una fuerte carga icónica que influye decisivamente sobre el modo de aproximarse a ese lenguaje.
- El acceso al conocimiento desde el soporte físico papel supone tanto una distinta *lecturabilidad* (las condiciones lingüísticas de producción que facilitan la comprensión lectora) como una distinta *legibilidad* (o sea las condiciones equivalentes de tipo puramente tipográfico) ya que la lectura sobre pantalla es posible, pero no siempre homologable en sus resultados. Es más, para la mayoría de quienes estudian en entornos virtuales sigue siendo imprescindible la impresión sobre papel tanto para abordar un texto nuevo como para corregir una producción propia.
- No es ajeno a la necesidad citada en el párrafo anterior el desarrollo de un hábito de lectura sobre una superficie horizontal en el papel que la pantalla verticaliza, con las implicancias fisiológicas que eso supone.
- El dispositivo pedagógico tradicional importa el uso del factor *tiempo* de manera diferente ya que los entornos virtuales implican una organización particular porque el participante tiene la libertad para elegir el momento que más le conviene para tomar contacto con el objeto de estudio. Por lo tanto, podría decirse que tiene una responsabilidad más comprometida con el uso del tiempo y la tiene en tiempos de velocidad, de sensación de agobio, precisamente, por la “falta de tiempo”. También con relación al tiempo, hay quienes señalan que lo virtual no se opone a lo real sino a lo actual ya que virtualidad y actualidad son sólo dos maneras de ser diferentes.
- El entorno virtual supone un modo de habitar el *espacio* de manera distinta desde todas las perspectivas posibles. Por un lado, significa “atarse” a una computadora que, a su vez, esté preparada para facilitar una navegación por el ciberespacio. Pero, también son distintos los modos de conexión que permiten recorrer la propia macro y microestructura del texto. Ello implica cambiar notablemente el concepto mismo de aprendizaje, si por él entendemos que se

trata de un proceso constructivo, significativo y personal, en el que el sujeto que aprende de un texto necesita, para construir sus significados, separar la información relevante de la irrelevante, pero también organizar esa información una vez identificada y, por último, comparar y contrastarla ya organizada con la información almacenada previamente en la memoria. Ello requiere una mentalidad distinta de trabajo y de aprendizaje al basarse la propuesta hipermedial en conceptos nucleares alrededor de los cuales gravitan en diversas órbitas otros bloques de información. En el hipertexto cada lector elige su camino. No hay lectura preestablecida, sino apoyos orientativos para navegar por un mar de información. Y el autor que produce textos para este formato no puede menos que adaptar sus producciones a estos modos de operar a riesgo de que sus producciones resulten inadaptadas para los recorridos de lectura que puedan ser más usuales.

- La posibilidad de creación de *interfaz* de usuarios recrea en la pantalla espacios virtuales simbólicos –el café, como un posible prototipo- que imitan la realidad. (En el caso del café, ello posibilita el uso del sistema de una manera más informal al que se acercan con menos pruritos los “parroquianos”).
- *La inexistencia de relación física* en la comunicación electrónica, es decir la inexistencia de la influencia del cara a cara y del ambiente social en el momento de la interacción comunicativa incita a establecer nuevos modos de relación. Es de tener en cuenta que lo único que ordena el espacio es la forma en que se produce la comunicación, es decir que la tecnología sólo dirige la forma y que lo social lo produce el contenido de esa comunicación y este está afectado, sobre todo, por lo que se comparte fuera del espacio electrónico.
- El *hipermedia* está disponible como *interactivo* de forma flexible a los objetivos y necesidades de los usuarios. La información queda abierta a todo tipo de configuraciones. Sin embargo, la interactividad no debe ser confundida con la interacción comunicativa que se produce en los contactos personales que propone la escuela tal y como la hemos conocido hasta ahora. Esto habilita la necesidad de investigar con mayor profundidad hasta donde los alumnos virtuales buscan en los contactos por fuera de ese entorno suplir esa carencia surgida de un hábito que ha sido medular en toda su formación, además de explicar cierto exceso de cautela al establecer nexos con su comunidad virtual, sobre todo en los espacios “más académicos”. Al mismo tiempo, podría estar en la base de esa sensación de pérdida de control que suelen sentir los profesores virtuales y de esa negación tecnófoba que a muchos docentes inhibe de aproximarse siquiera a estas nuevas tecnologías ya que el entorno virtual modifica el ejercicio del poder.
- Los *dispositivos de almacenamiento y recuperación de información* están siempre disponibles, por lo que la preocupación ha pasado de ser la de establecer buenas reglas para “recordar” lo que es objeto de estudio a mecanizar un método de acceso a lo que la memoria artificial hace por su cuenta. En ese sentido, pareciera ser más laxo el contacto con la memoria.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICI, Roberto (Coord.) *‘La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías’*. Madrid, Ediciones de la Torre (1996).
- BALARDINI, Sergio *‘Estilos y aventuras en la red’*. Buenos Aires, Documento de FLACSO (2003).
- BAUDRILLARD, Jean *‘Videosfera y sujeto fractal’* en Varios *‘Videoculturas de fin de siglo’*. Madrid, Cátedra (1990).
- BELTRAN, Jesús. *‘Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje’*. Madrid, Editorial Síntesis (1996).
- COREA, Cristina. *‘La destitución de la Comunicación y el agotamiento de la subjetividad pedagógica’*. Buenos Aires, Documento de FLACSO (2003).
- FOUCAULT, *‘Tecnologías del yo’*. Barcelona, Paidós (1991)
- LARROSA, Jorge *‘Tecnologías del yo y Educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia en sí’* en LARROSA, Jorge (Ed.) *‘Escuela, poder y subjetivación’*. Madrid, Ediciones de la Piqueta (2000).
- GARCIA VERA, Antonio Bautista. *‘Las nuevas tecnologías en la capacitación docente’*. Madrid, Visor Distribuciones (1994).
- MARTÍN BARBERO, Jesús *‘La educación desde la comunicación’*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma (2001).
- MENA MERCHÁN, Bienvenido y PORRAS, Manuel Marcos. *‘Nuevas Tecnologías para la Enseñanza’*. Madrid, Ediciones de la Torre (1994).
- REGUILLO CRUZ, Rossana *‘Cuerpos juveniles, políticas de identidad’* en FEIXAS, Carles/MOLINA, Fidel/ALSINET, Carles *‘Pachucos, malandros, punketas’*. Barcelona, Ariel (2002)
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, José Luis y SÁEZ BARRIO, Oscar. *‘Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la educación’*. Alcoy, Marfil (1995)
- TELLEZ, Magaldy. *‘Entre el panoptismo y la visiónica. Notas sobre la educación en la videocultura’* en TELLEZ, Magaldy (Comp.) *‘Repensando la educación en nuestros tiempos’*. Buenos Aires, Novedades Educativas, (2000)
- TEJEDOR, Francisco José y GARCIA VALCARCEL, Ana (Eds.). *‘Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación’*. Madrid, Nancea S.A. de Ediciones (1996).
- VIDMA ROJAS, Antonio. *‘Aproximaciones para una definición de los espacios de comunicación electrónica’*. *Trampas de la Comunicación y la Cultura* (Año 1 N° 1) (Pag. 166 a 173). Revista del Programa Comunicación y Cultura de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- VIRILIO, Paul *‘La máquina de la visión’*. Madrid, Cátedra (1989).

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI