

1.edu

Modelos 1 a 1: apropiación y desarrollo.

Pensar la posibilidad de habitar la subjetividad mediática en el aula.

Evangelina Méndez

Tania Presa

Nuestro intento será pensar la tecnología en la escuela, representada a través del Plan Ceibal, dentro de las diversas formas en que puede percibirse, nos enfocaremos en comprenderlo como una irrupción que puede llegar a desestabilizar a la escuela moderna y por tanto a generar movimientos en los procesos de subjetivación docente y las formas en que se configuran. Se produce así un “sacudimiento subjetivo” (Cordié 1998) en los diferentes actores de la institución que tendrán reacciones y formas de comprender lo tecnológico de maneras diferentes, pues en el acto pedagógico el propio saber comenzará a circular de manera diferente.

Pretendemos realizar un análisis de tales aspectos bajo una mirada más filosófica si se quiere de la cuestión, apoyada en algunas categorías teóricas de la psicología, las cuales nos servirán para explicitar nuestras hipótesis al respecto.

Las siguientes líneas podrían ser encabezadas bajo la siguiente interrogante a modo de epígrafe:

“¿Será ésta una discusión filosófica, alejada de las preocupaciones de la escuela real?” (Medina, 2006:38).

Intentaremos que al final de la propuesta la misma pueda estar más cerca de la posibilidad de discutir filosóficamente la cuestión, atraídos por la búsqueda de la esencia del objeto a estudiar. Cabe agregar otra interrogante: ¿dónde encontrar la fusión o el espacio teórico para conjugar lo tecnológico con lo filosófico? Por suerte la respuesta a ello se ampara en los herederos teóricos, en lo que los otros ya han producido y que avalan de alguna manera la viabilidad de la idea.

Desde el campo filosófico el lugar de la pregunta toma relevancia, nos preguntamos por la tecnología, ya Heidegger en diciembre de 1949 en el club de Bremen, en un ciclo de conferencias, a las que se tituló: la pregunta por la técnica. La esboza su visión sobre la tecnología a la que entiende que se está apoderando totalmente de los seres humanos. El autor enfatiza en los peligros que corremos al estar inmersos en una sociedad donde los avances tecnológicos son inevitables. En palabras del autor:

“Como la esencia de la técnica moderna descansa en la im-posición, por esto aquélla tiene que emplear la ciencia natural exacta. De ahí surge la apariencia engañosa de que la técnica moderna es ciencia natural aplicada. Esta apariencia podrá seguir

imponiéndose mientras no se pregunte por el porvenir esencial de la ciencia de la época moderna o, incluso, por la esencia de la técnica moderna. (...) Preguntamos por la técnica con el fin de iluminar nuestra relación con su esencia.” (Heidegger, 1953 en una traducción de José Ramón García Sánchez Montañez).

El alto grado de abstracción del planteo de Heidegger es provocado desde una crítica respecto al poder destructivo de la tecnología.

Siguiendo con nuestra búsqueda teórica, por el rastreo por la esencia de las cosas como lo marca la propedéutica filosófica, en este caso por lo tecnológico, podemos establecer que la tecnología ha ido produciendo sobre sí misma una transformación de ser asumida desde lo instrumental, lo práctico a comenzar a solapar lo racional y por tanto a configurarse de manera diferente. Las palabras de Martín Barbero sintetizan esta cuestión:

“la filosofía, desde Grecia hasta bien avanzado el siglo XIX, se negó a pensar, pues la técnica fue para la filosofía, desde Platón, lo contrario del conocimiento: si la episteme era el lugar de la verdad, la thecné se hallaba asociada a los trucos de los sofistas, a un instrumento que permite engañar. Y bajo esa impronta, a lo largo de veintitantos siglos la filosofía se negó, como dirá Heidegger, a pensar que en la técnica hubiera alguna verdad, hubiera algo a pensar; en la técnica no había sino medios con los que hacer cosas, instrumentos, y no preguntas a formular. Es la larga historia que ha identificado la técnica con el instrumento”. (Barbero 2005:3).

La modernidad ha sabido caracterizarse por el designio de lo verdadero a través de los postulados de la ciencia, pero llegó un momento en que el discurso científico debió valerse de otros discursos de carácter especulativo y emancipatorios (Díaz, 1999:21) para no perder legitimidad. La ciencia debía de poder ser capaz de validar su discurso racionalmente, pues

“la ciencia entra en crisis interna y externa. Se conmuevan las leyes inmutables y deterministas sobre las que la ciencia pretendió apoyarse, por una parte, y se deteriora su imagen de salvadora absoluta de la sociedad, por la otra. Ambos conflictos se tocan en un punto: la tecnología. El conflicto externo se origina en la comprobación de que la ciencia a través de sus aplicaciones tecnológicas, produce bienestar pero también destrucción”. (Díaz, 1999:22).

Ya no será posible un discurso abarcador, único, totalizador que ampare a todas las ciencias. Mientras que en la modernidad la ciencia no admitía inestabilidades, hoy en la era posmoderna la ciencia se construye desde un discurso que asimila la incertidumbre y las irregularidades, siendo capaz de aceptar lo “verdaderamente humano”. La posmodernidad se caracteriza por la transformación del discurso científico de la ciencia, o por el momento en que

“el mundo de los espejos y el de los humanos eran diferentes entre sí. Ambos mundos no estaban separados como ahora- por ninguna barrera invisible. Por lo tanto, los seres humanos y los especulares solían visitarse sin mayores problemas. Lo más llamativo es que, en aquellos tiempos, los seres de los espejos no se parecían físicamente a los seres humanos, ni copiaban sus actitudes. Eran libres de hacer lo que querían y sus conductas eran totalmente impredecibles. Pero un día, una noche los habitantes de los espejos decidieron invadir la tierra. Cuando los humanos despertaron se aterrorizaron. Por todas partes reinaba el caos. Los seres especulares eran caóticos. Nadie sabía cómo dominarlos. Finalmente el emperador, que tenía poderes mágicos logró arrojarlos otra vez al impreciso mundo de los espejos. Y, para que nunca más pudieran regresar los hechizó. Desde entonces, los habitantes de los espejos están condenados a copiar mecánicamente los actos y las apariencias de los seres humanos. Pero algo falló en el hechizo porque, a veces, esos seres se filtran en nuestros sueños o en alguna de nuestras conductas o incluso en el accionar imprevisible de la naturaleza. No sería nada raro que algún día quisieran habitar nuevamente entre nosotros y, tal vez- quien sabe- aprendamos, en esa oportunidad, a compartir con ellos nuestro mundo”. (Díaz, 19999:56).

Tras esta leyenda nos preguntamos: ¿estamos dispuestos a habitar junto a los espéculos?, o llegará el día en que todos cubriremos los espejos por la noche.

De la subjetividad mediática.

La ubicación de ese objeto, del uso que se hace de él y por tanto el lugar que ocupa en los procesos de enseñanza y aprendizaje aparece como una cuestión de relevancia desde siglos atrás:

“Platón en uno de sus diálogos de juventud Fedro relata el encuentro entre Themis, el inventor de la escritura y Thamus, rey de todo Egipto, quien desconfía de esta nueva tecnología con los siguientes argumentos: una cosa es ser capaz de engendrar un arte y otra ser capaz de comprender qué daño o provecho encierra para los que de él han de servirse” (Spiegel, 2007, 86)

Esta diferencia que plantea Platón se puede trasvolar perfectamente al análisis de lo tecnológico en la escuela, en tanto que nos estaría marcando dos tipos de docentes, aquellos que la eluden, niegan o no le otorgan ninguna significación a su uso, ya sea por desconocerlo o por no darle interés, y aquellos otros que han logrado significarlos en su quehacer docente. Significarlo es darle sentido al objeto, es poder reflexionar e incorporar a la práctica docente las TIC. Ello sin duda alguna alude a la subjetividad

del docente, a su sentir, a su forma de percibir la presencia de la tecnología en el aula. Entonces, ¿qué es la subjetividad?:

“Es un modo de hacer en el mundo. Es un modo de hacer con el mundo. (...) Es la serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo.”

(Lewkowicz, 2004:48).

De lo cual deducimos que las operaciones que estamos realizando como docentes no nos están permitiendo habitar la escuela, será que ¿estamos excluidos del dispositivo escuela, o que lo queremos habitar con las operaciones de una subjetividad que no es adaptable a la sociedad actual? Entonces, ¿cómo transitar la subjetividad mediática, informacional? O mejor dicho ¿cómo pasar de lo estático y estatal, lo basado en los ideales que comprenden las prácticas pedagógicas, a lo mediático, globalizado y emergido por la imagen y la opinión? ¿es necesario configurar una subjetividad diferente? Al respecto planteamos nuestras hipótesis:

1-Habitar el aula junto a las TICS produce una gramática de la incomodidad.

“En el habitar, emerge lo cotidiano de las nuevas experiencias de pensar, una manera de abordar las subjetividades y composiciones contemporáneas de la escuela. El desafío que nos proponemos, es construir encuentros sobre las presencias y ausencias que nos interpelan; inaugurar un modo de afectarse en las situaciones a través del pensamiento, ya que sabemos que el hoy, no es un lugar al que se pertenece, es un espacio al que se ingresa para construirlo”. (Omar Argañaraz, 2008)

La tecnología como aquella nueva presencia que comienza a ser parte del aula, trae consigo un nuevo escenario, donde los personajes que lo habitan comienzan a ser interpelados de manera diferente, a producir textos con gramáticas distintas a las ya conocidas. Esta situación nueva afectará a la subjetividad docente y por tanto al habitar en el aula.

Tradicionalmente la escuela, como dispositivo institucional se ha desarrollado a partir de una lógica de la solidez y la estabilidad, a diferencia de los nuevos escenarios educativos que producen transformaciones y se apoyan en la lógica de la fluidez, la dispersión, el consumo y la incertidumbre. Este desplazamiento propone un imaginario desde el cual *“la escuela ya no es lo que era”* (Lewkowicz, 2004:19), en la actualidad se ha superado la idea de Estado-Nación, aquella meta institución que brindaba seguridad, a la vez que a través del dispositivo escuela posibilitaba una subjetividad disciplinaria, en tanto:

“causaba las operaciones necesarias para habitar la meta institución estatal. De esta manera, el Estado-nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano”. (Lewkowicz, 2004:20).

Este es el panorama de la escuela moderna y la función que se le asignó: la de habitar en el disciplinamiento, el control de lo imprevisto, en la posesión de lo planificado. Ahora, ¿qué pasa cuándo ya no es posible habitar más de esta manera? Se produce una zona de incomodidad desde la cual se comienza a producir un modo de sentir, de pensar y de comprender de manera diferente, es decir, se elabora una subjetividad bajo una gramática de la incomodidad. Pretendemos seguir educando al ciudadano, bajo los ideales de la modernidad, mientras que la actualidad nos ofrece un escenario de la complejidad en el que los sujetos que lo habitan “sufren”:

“los ocupantes de las escuelas posnacionales (...) hoy sufren por otras marcas. Ya no se trata de alienación y represión, sino de la destitución y fragmentación (...) sino del clima de anomia que impide a la producción de algún tipo de ordenamiento. (...) Los habitantes de las escuelas sufren porque no hay normativa compartida” (Lewkowicz, 2004:31).

A partir de este planteo estamos convencidos de que somos los responsables de crear las posibilidades de habitar en el nuevo escenario educativo, y nos preguntamos: ¿cómo posibilitar el espacio, el entorno desde donde recibir a la nueva complejidad institucional?

2- Habitar con TIC produce un malestar pedagógico.

La tradición pedagógica, sabiendo que

“Entendemos por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.” (Davini, 1995:20).

Coincidimos en que las prácticas educativas están atravesadas por las tradiciones que definen al rol docente y que muchas veces se configuran bajo idealizaciones que refieren a las representaciones sociales, que generan una tensión entre la idealización y la realidad de un rol.

Hoy la tradición docente se ve mediada por la tecnología y la incorporación de ésta al aula, y por tanto la generación de formas distintas de habitarla. Estas tradiciones y el discurso producido desde allí, han enmarcado nuestras prácticas desde una mitología que nos ha proporcionado desde la

“imagen de la maestra como segunda mamá, o como apostolado, hasta las ideas más elaboradas en discursos tales como la imagen “civilizadora” o de difusor de cultura del docente” (Medina, 2006:43).

Somos, los docentes herederos de una tradición en la que el enseñar y el aprender se enunciaban desde una lógica diferente a la que posibilita la actualidad educativa, a la que intentamos comprender parados en una tradición que no responde a los desafíos de hoy, y que es capaz de producir malestar. Este malestar es traducido en una verdadera angustia por parte sobre todo del docente frente a la incorporación de las nuevas tecnologías,

“ese sentimiento marca la rebelión inconsciente o callada del ser humano que se resiste a ser reducido. Esa falta, esa carencia, devienen, retoman como angustia en la cotidianidad. Quizás, el verdadero desafío consiste en que no se estanque, que no cristalice como angustia individual, pues esta angustia es, o puede ser, aquí motor de reflexión y de búsqueda” (Medina, 2006:98).

Bajo este postulado invitamos a la reflexión desde la siguiente interrogante: ¿cómo no angustiarnos frente a la incertidumbre, al vacío, a la falta, a la sensación de inseguridad frente a las nuevas tecnologías?

Frente a estos desafíos, la incorporación de las Tecnología en el aula estará afectada por la actitud del docente.

Spiegel (2007) trae los aportes de Tenti Fanfani quien identifica dos actitudes: optimistas ingenuos y temerosos, entre los que estarían quienes ven en la tecnología como la posibilidad de mejorar los aprendizajes, y aquellos que la conciben como amenaza. Tal vez, lo deseable sería que el docente incorpore a las TIC en el aula de manera optimista pero no ingenua, ni con temores, sino incorporarla otorgándole sentido y pensado de manera reflexiva. El análisis de Díaz Barriga (2009) al respecto incorpora los aportes de Jonassen para quien q hay que emplear las TIC como herramientas de la mente, aprender con ellas pero no de ellas. Mientras que otros autores tienden a concebir a las TIC más que como una herramienta, como entorno como lo plantea Burbules. Es decir, un entorno donde se producen interacciones humanas. Estas interacciones ya no se encuentran estructuradas como el aula de la modernidad, sino que son dinámicas.

Creemos que tanto sean concebidas como herramientas o como entorno el docente se ve interpelado y se autocuestiona sobre su competencia y formación con respecto a las TIC y su uso. En cuanto al análisis de lo actitudinal del docente respecto a lo tecnológico, Spiegel recorre teóricamente en su relevante análisis los aportes de Litwin, la cual reconoce como diferentes niveles respecto al uso de la tecnología:

“... uso y traspaso, didáctica silenciosa y tecnología silenciada, tecnología que limita o enmarca, potencia o banaliza la propuesta pedagógica didáctica, y tecnología de ilustración.” (Spiegel, 2007:68)

De aquí podemos identificar dos niveles, aquel que tiene que ver con la tecnología silenciada, callada, y por otro lado la tecnología que potencia la propuesta pedagógica. Estos serían dos extremos teóricos dentro de los cuales habría diferentes dimensiones o niveles a partir de los cuales se construye la subjetividad docente respecto a la incorporación de las TIC en el aula. Dentro de estos niveles podemos encontrar diferentes lugares desde los cuales el objeto “XO” es ubicado por el docente, su concepción como objeto, herramienta o como entorno en donde acontece la enseñanza.

3- Cuando carecemos de sospecha filosófica para mirar lo tecnológico en el campo educativo.

Traemos aquí la categoría de análisis: la sospecha. La misma es propuesta por Esther Díaz como recurso propio de la filosofía:

“...sospechar es conjeturar que algo no es como aparece o que esconde otros sentidos más allá de los que manifiesta.” (Díaz, 1999: 61).

Cuando el docente ve alejarse de sí al sistema explicador en términos de Ranciere, comienza el proceso de sospecha aquel desde el cuál hay aspectos de su enseñanza que comienzan a escapar, a ser aprendidos de manera diferente por el alumno y en contextos en los que el docente no se imaginaba enseñando: el contexto de la virtualidad. La sospecha nace cuando:

“el punto de partida es que el maestro sabe y el alumno ignora, y que su tarea consiste en reducir esa brecha, entonces lo único que se logra es confirmar la ignorancia del alumno y la sabiduría del maestro, ya que siempre este último lo aventajará. Este acto, sostiene Rancière/Jacotot, se denomina embrutecimiento”.

(Beraldi, 2009:6).

Intentamos explicitar que la desconfianza del docente depositada en la enseñanza basada en la explicación, desde donde no se piensa la posibilidad de que el otro aprenda por sí mismo y por lo tanto no hay lugar para el acontecimiento. Beraldi (2009) en su análisis propone entender al acontecimiento en términos de Badiou, para quien solo es posible el acontecimiento si el mismo acontece en alguna de las condiciones filosóficas: arte, amor, ciencia y política. En palabras de Badiou, el acontecimiento

“no se trata de algo que sea fruto de una evolución natural, sino de una ruptura”.

(Badiou, 2007:6).

Todos hemos de coincidir en que lo tecnológico en educación viene a producir una ruptura, en tanto acontecimiento. Para Badiou todo acontecimiento tiene como consecuencia o da posibilidad a un universal, aquello del orden de lo que sucede cuando hay una ruptura, y lo nuevo predomina sobre el elemento conservador. En síntesis,

“un enunciado universal es lo que dirige a todos una nueva posibilidad creadora. Ese universal, el anuncio de una nueva posibilidad creadora, nace en una identidad, está hecho con los elementos de una identidad, pero se dirige a todos como una nueva posibilidad de la creatividad humana.” (Badiou, 2007: 6).

Para seguir reflexionando desde estos supuestos nos preguntamos: ¿es la irrupción de lo tecnológico en el aula del orden del acontecimiento?

4- De la posibilidad de habitar el territorio del saber.

Nos habemos muchas veces como extranjeros en el territorio del saber de las nuevas tecnologías. Pero entonces, ¿cómo es que nos ubicamos con respecto al saber? ¿cuál es nuestro lugar con respecto al saber? Este intento por determinarnos, posicionarnos frente algo puede conllevar algunos riesgos o corrosiones que nos hagan perder de vista la esencia del saber. Al respecto, ya Estable era esclarecedor de tal cuestión al plantear:

“De todas las divisiones entre los hombres, ninguna hiere tanto la moral de la inteligencia como la que los separan en dos grupos: los cultos y los incultos. Aquellos tienen el deber de enseñar; estos, el derecho de aprender. El pueblo quiere saber.”

Al pensar en las corrosiones, la categoría del “poder” se vuelve relevante. Así, Cabe explicar: ¿por qué el saber se convierte en una práctica de poder? Y de qué manera las nuevas tecnologías vienen a instalar en las prácticas pedagógicas un nuevo territorio por el que ha de circular el saber, entonces, cabe establecer que la categoría de “territorio” no siempre ha sido pensada como escenario propicio para las transformaciones, sino que también viene a representar la división del espacio, en tanto fragmentación del saber.

El Territorio ha tenido diferentes significados en las diferentes épocas, de acuerdo al análisis de Foucault, en concordancia con las formas de poder y las maneras de percibir y ejercer ese poder. En los tiempos modernos el territorio, constituye aquel espacio físico que forma parte del poder y donde el mismo es ejercido. En palabras de Foucault:

“Hay una administración del saber, una política del saber, relaciones de poder que pasan por el saber y que si tratamos de transcribirlas, nos llevan a considerar formas de dominación designadas mediante ideas como campo, región y territorio”

(Foucault, 1980:69).

El territorio aparece entonces como el escenario físico desde el cual se legaliza una determinada “tecnología” de poder. El territorio posee dos dimensiones: de materialidad y de espiritualidad. Siguiendo las palabras de Heidegger:

“Ser hombre significa estar en la tierra como mortal, significa: habitar”.

(Heidegger, 1954:85).

Ahora, ¿qué implica ese habitar? Heidegger utiliza el término “bauen” para referirse al “habitar”, concepto que relaciona con el de “construir”. Un sujeto formaría parte de un territorio, en tanto tiene la capacidad y la potencialidad de “construir” de edificar sobre un determinado territorio. Ello lleva a una diferenciación entre diferenciación de lo abstracto y lo práctico. El habitar pasa o deja de ser concebido como el simple hecho de “estar sobre una tierra” a “construir en una tierra”.

Michel Foucault durante el año 1978 en el Collège de France dicta el curso sobre “seguridad, territorio y población”. Allí el autor trabaja el concepto de “biopoder”, el cual puede entenderse como las diferentes prolongaciones, ya sean físicas o simbólicas, a través de las cuales el poder se constituye como tal y se confirma en la sociedad moderna.

Esta sociedad trajo consigo la necesidad de dividir el espacio y de volver relevante el concepto de soberanía. Mientras que una población esté limitada entro de un territorio ello tendría como consecuencia la seguridad de la población. En la dimensión de la seguridad radica una tecnología, una extensión del poder.

Nos planteamos la siguiente pregunta reflexiva: ¿podemos pensar el enseñar y el aprender como un encuentro de un saber con otro saber que se diferencian por habitar en territorios diferentes? de tratarse de un encuentro de saberes, podemos plantearnos algunas interrogantes: ¿existe una jerarquía de saberes? ¿los protagonistas de cada uno de los territorios son conscientes de la posesión de un saber? ¿hay alguien que espera por un saber y alguien que lleva un saber?

La calidad de quien “lleva un saber” y quien “espera por un saber” son manifestaciones que han tenido lugar a lo largo de la historia, creándose así una jerarquía del saber amparada por una práctica de poder. Foucault al respecto señala que se han generado “circuitos reservados de poder”. En palabras de Foucault:

“...la exclusión de aquellos que no tienen derecho al saber, o que no tienen derecho más que a un determinado tipo de saber” (Foucault, 1980:33)

Al referirnos a las instituciones, entre otras sin lugar a dudas pensamos en la “escuela” (entendida como institución educativa en sus diferentes grados), de la misma Foucault se ha referido bastante. Lo que se vuelve relevante aquí y desde el curso del autor al cual nos estamos refiriendo, se alude a la relación del discípulo con su maestro en la

antigua Grecia, una relación que nace al comienzo como una relación de “servidumbre”, donde el discípulo:

“se somete a un profesor de filosofía, lo hace para llegar en determinado momento a ser maestro de sí mismo, vale decir, a trastocar esa relación de obediencia y convertirse en su propio amo” (Foucault, 2006:210)

Se crea una especie de fragmentación de un determinado espacio, que como consecuencia genera dos territorios del saber bien diferentes. Foucault reflexiona muy acertadamente al respecto:

“Ahora bien, lo que los intelectuales han descubierto (...) es que las masas no tienen necesidad de ellos para saber; saben claramente perfectamente, mucho mejor que ellos; y lo afirman extremadamente bien. Pero existe un sistema de poder que obstaculiza, que prohíbe, que invalida ese discurso y ese saber. Poder que no está solamente en las instancias superiores de la censura, sino que se hunde más profundamente, más sutilmente en toda la malla de la sociedad. Ellos mismos, intelectuales, forman parte de ese sistema de poder, la idea de que son los agentes de la «conciencia» y del discurso pertenece a este sistema”. (Foucault 1980:78)

Es esta otra cuestión clave que suma, aporta y defiende nuestra postura teórica desde la cual insistimos en evocar una noción e territorio o “territorialidad” foucaultiana donde el mismo es controlado a través de un determinado poder, ¿será acaso un poder derivado de la capacidad de saber?, si es afirmativa nuestra respuesta, entonces se establece una especie de nulidad o incapacidad de poder de aquellos que no tienen saber, que habitan en un vacío donde el saber no habita. Este planteo anula de alguna forma la posibilidad de movimiento social entre un territorio y otro, ¿o tal vez no? Desde la teoría foucaultiana saber y poder conformarían una especie de continuo dialéctico. No pensamos el saber como construcción o posesión egoísta generada por un solo sujeto en una especie de reclutamiento impenetrable, el saber surge en y desde un encuentro.

Conclusión

Frente a todo cambio, transformación o innovación sea en campo que fuese, los sujetos siempre han sabido generar sus actitudes y reacciones al respecto. Para los que les ha gustado clasificar, diríamos que a lo largo de la historia se han activado

“diversas actitudes socioculturales ante el desarrollo tecnocientífico que producen distintos tipos de impactos sociales a los que denomino, respectivamente, impacto rechazante, atrayente e interactuante.” (Díaz, 2003).

De alguna manera esta ha sido nuestra filosofía de la tecnología, promover una mirada desde donde describir utilizando categorías de análisis de la filosofía, las diversas actitudes o formas de comprensión que adoptan los docentes ante la incorporación de las nuevas tecnologías al aula, y que pasan por el rechazo, la atracción y o la interacción. Dentro de estos niveles actitudinales se podría decir, comienzan a configurarse maneras de enseñar y aprender que vienen a propiciar una nueva configuración de las prácticas pedagógicas a través de una subjetividad mediática. La cual genera algunos posicionamientos que tienden a instalarse como posibles mitologías en vías de nuevas tendencias, que refieren a la sospecha del docente frente a lo nuevo, lo inestable, el vacío; la sensación de malestar e incomodidad; y los senderos de posibilidad y creatividad para hacernos habitantes de un nuevo territorio del saber: el de enseñar juntos, junto a las TICs.

Bibliografía

ARGAÑARAZ, O. (2008): "Hacia una caracterización de la práctica docente en escenarios complejos". Apuntes de cátedra de Práctica Docente I, II, III. ISFD "Ramón Menéndez Pidal". Río Cuarto.

BADIOU, A. (2007) Universalismo, diferencia e igualdad, en: Revista Acontecimiento, Año XVII, N° 33-34:103-121. Bs. As.

BARBERO, J. (2005) Razón técnica y razón política. *Ciencias de la Comunicación* N° 1, ALAIC, São Paulo.

BERALDI, G. (2009) Rancière y la posibilidad de un «acontecimiento» político en la educación. En *Ciencia, Docencia y Tecnología* N° 39, Año XX, noviembre de 2009. Argentina.

CORDIÉ, A. (1999) Malestar en el docente. Nueva Visión, Bs. As.

DAVINI, M. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós, Bs. As.

DÍAZ, E. (1999) Posmodernidad. Biblos, Bs. As.

----- (2003) Efectos socioculturales del desarrollo tecnocientífico. En *Estudios Sociológicos*, Colegio de México, México, Vol. XXI, N° 62, mayo-agosto.

DÍAZ BARRIGA (2009) TIC y competencias docentes del siglo XXI, En *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Metas Educativas 2021. OEI. Madrid.

FOUCAULT, M. (1980) "Microfísica del poder". La Piqueta, Madrid.

----- (2006) "Seguridad, territorio, población", Fondo de cultura económica, Buenos Aires.

HEIDEGGER, M. (1953) La pregunta por la técnica. Traducción de osé Ramón García Sánchez Montañez.

----- (1954) "Conferencias y artículos". Oidós, Barcelona.

LEWKOWICZ, I. (2004) Pedagogía del aburrido. Paidós, Bs. As.

MEDINA, J. (2006) El malestar en la pedagogía. Novedades Educativas, Bs. As.

SPIEGEL, A. (2007) Nuevas tecnologías, saberes, amores y violencias: construcción de identidades dentro y fuera de la escuela. Noveduc, Bs. As.