**Título:** Configuración de las subjetividades de las maestras de pueblos rurales en los nuevos escenarios comunicacionales.

**Eje 2.** Nuevos escenarios comunicacionales, profesionales, discursivos, institucionales, tecnológicos, autogestivos, asociativos

**Autor:** Lucas Hirch

**Filiación:** Docente del departamento de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

**Palabras claves:** Subjetividades, maestras y comunicación

**Introducción**

Este trabajo exploratorio se desprende de un proyecto más amplio que consiste en comprender las configuraciones subjetivas de las muestras de educación primaria en los pueblos rurales (Cloquell, 2014). En este caso en particular, indagamos sobre las construcciones de sentido que realizan estas maestras sobre las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), y los medios de comunicación de masas; y su impacto en la construcción de sus subjetividades en la localidad de Sampacho, Córdoba.

En ese marco, son los autores como Bourdieu (1991) y González Rey (2002), quienes nos permiten concebir la categoría de subjetividad desde una mirada amplia, compleja y dinámica en la que se interrelaciona lo social con lo individual, lo emocional con lo simbólico, lo pasado con lo actual. En esta línea, el concepto de “configuraciones subjetivas” de González Rey (2002) nos parece acertado. Para interpretar la dimensión discursiva-simbólica recuperamos dos conceptos de Hall (2010): redes semánticas y articulaciones ideológicas.

En cuento al primero rescatamos la idea central de que los significados producidos por los discursos se inscriben en cadenas asociativas, con líneas tendenciales históricas, que ejercen cierto dominio sobre el plano de la significación; estas cadenas simbólicas interpelan y sitúan al sujeto para hacerlo hablar. De la segunda categoría, trabajamos con la noción de la sutura, adhesión, intersección temporaria del sujeto al flujo del discurso, a esa estructura de sentido, posicionándolo subjetivamente.

Para cartografiar la trama se sentidos que constituyen estas subjetividades acudimos al análisis de discurso de origen semiótico, en tanto nos permiten encontrar las articulaciones entre las propias enunciados de los sujetos, registrados a partir de entrevistas en profundidad semiestructuradas, y las estructuras de significados situadas e históricas que revisten simbólicamente el mundo social; además de identificar cómo, en el marco de trama semiótica, otorgan sentido a sus acciones.

**Delineando el contexto**

La lógica dialéctica del sistema capitalista, en su devenir histórico, abierto y discontinuo, inauguró una nueva fase del sistema, que implicó profundas trasformaciones en las fuerzas productivas y en las relaciones de producción. Este nuevo escenario de la formación social capitalista, además de la producción de mercancías de bienes y servicios, pone el foco en la elaboración de un complejo sistema sígnico-discursivo a través del control de los medios de comunicación, la publicidad, la recolección infinita de datos, las estadísticas, las encuestas, cuyo fin central es la producción, en palabras de Guattari (2006), de una subjetividad capitalística, competitiva y gerencial de nuestra propia existencia.

Si el discurso siempre fue el lugar central para los procesos de subjetivación, la fluidez, mutabilidad y liquidez permanente de la discursividad actual someten a las subjetividades a un devenir veloz, sin anclajes duradero que instituyan marcas subjetivantes. Navegando en la incertidumbre todo da lo mismo, todo cobra igual valor. El mundo se volvió liso y plano, metamorfosis necesaria para que se acelere la circulación de información, de mercancía, de dinero virtual, de ganancias. La fluidez, la fragmentación y la contingencia caracterizan los discursos actuales y su construcción de la realidad. Sitios inestables para utilizar como soportes subjetivos. Además, Berardi (2007) sostiene, al respecto, que las imágenes activan los comportamientos pero lo llevan más allá del lenguaje verbal y por lo tanto de las interpretaciones y sentidos. No las podemos simbolizar y significar en su totalidad lo que impide la distancia y la toma de conciencia crítica.

Estas transformaciones de las condiciones materiales simbólicas trastocaron las dimensiones políticas, culturales y subjetivas, e impactaron en la escuela y en sus prácticas escolares. Los cambios producidos por el desarrollo tecnológico, la influencia de los medios de comunicaciones y las redes sociales, la metamorfosis económicas, las nuevas construcciones subjetivas de sus actores, ha influido notablemente en el desarrollo de sus prácticas. En ese marco, ¿qué piensan las maestras de un pueblo rural sobre los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías? ¿Cómo afectan a sus prácticas docentes y a sus subjetividades? A estos interrogantes centrales intentamos dar algunas respuestas.

**Algunos resultados provisorios**

Las maestras describen los escenarios comunicacionales actuales en dos planos. Por un lado, identifican los medios de comunicación de masas (televisión, radio, diario), a lo que le suman las redes sociales. Por el otro, ubican ciertas tecnologías en las que se encuentran dispositivos y artefactos tecnológicos como celulares, computadoras personales, notebook, tablet, proyectores, y diferentes softwares, programa y aplicaciones que, en muchos casos las denominan como “herramientas digitales”, tales como PowerPoint, Padlet, Genially, Word, entre otros. Además, agregan a este escenario las páginas educativas y las plataformas digitales de los diferentes ministerios de educación (nación y provincia). El ejemplo prototípico de esta plataforma es la del Gobierno de la Provincia de Córdoba “Ciudadano Digital” (CIDI).

**Primer escenario: medios de comunicación, las prácticas y subjetividades docentes**

En las docentes estudiadas de este nivel se estructura un eje *espacial* que es configurativo de sus subjetividades. Éste se articula sobre dos dimensiones físicas y simbólicas: *el adentro* y *el afuera.* La primera dimensión representa el mundo que se construye al interior de la escuela, lo que está en la base de la educación, en el piso, los cimientos, los pilares fundamentales (principalmente representado en la tarea que llevan concretamente en las aulas las maestras y los estudiantes), y, se extiende en parte, a un territorio más amplio, como la propia localidad donde se inscriben los establecimientos escolares. Así se establece una cadena semántica que articula tres significados *adentro-abajo-local*. Este encadenamiento semántico tiene una carga axiológica positiva, y se posiciona como contrario a otra articulación cuya carga axiológica es negativa: *afuera-arriba-externo.*

En ese espacio del afuera ubican a actores como las familias, habitantes de la localidad y la región en general, otras instituciones. Cuando hablan de la dimensión de arriba generalmente se refieren a los funcionarios, autoridades e instancias ministeriales. Mientras que lo *externo* lo anclan a una perspectiva geográfica para referirse a todo lo que acontece en la provincia, en el país o en el mundo.

Los medios de comunicación y sus respectivas redes sociales se inscriben en la cadena con valoración negativa, e identifican principalmente a los medios de alcance nacional en primer lugar, luego, provincial y, por último, internacional. Para las docentes, los medios desconocen por completo el *interior* de las escuelas, y hablan desde *arriba*, juzgando, desde una posición superior, moralmente las prácticas docentes.

Siempre desde la mirada de las maestra, los medios masivos resaltan principalmente todo lo negativo de los y las docentes, desconociendo la complejidad de la realidad escolar. Evidencia de esto son los siguientes enunciados:

*En general, no miro tele. Pero, en mi casa cuando lo ponen escucho siempre muchas críticas. (…) siempre digo los mismo, bajar al lugar.* (RLC1[[1]](#footnote-1))

*Lo primero que resaltan es todo lo negativo: el docente que hizo paro, que violó, que pegó, que maltrató.* (CC1)

*Enseguida, los medios dicen: “¡Ah!, porque el maestro no hizo tal cosa.” Siempre somos el foco de atención, pero no el foco positivo, el foco negativo.* (SMM1)

Además, funcionan como mecanismo de control, al delimitar lo que “está bien” y lo que “está mal”. Ponen el acento en lo último e invisibilizan lo bueno que se hace.

*Siempre parece que la culpa es del que está acá, al frente.* (CC1)

*Lo que informan los medios es algo parcial. Porque no todo es malo*. (RRL1)

Según sus pareceres, estos tipos de discursos, debido a su escala y poder de llegada a la población, influye a la sociedad y en particular a las familias de los estudiantes. A partir de este procedimiento desdibujan y desestiman la autoridad y el prestigio docente, lo que, de manera directa, termina afectándolas emocionalmente; y, de manera indirecta, generan cierta clima de hostilidad que despiertan emociones negativas; lo que luego, influye en sus prácticas pedagógicas.

*Uno no tiene ni derecho a hacer un paro que es un derecho. Porque ¿qué te dicen? “Ahí están los vagos que no quieren trabajar” Y la sociedad no ve que nosotros no estamos sólo cuatro horas frente al aula. Nosotros estamos todo el día, planificando, corrigiendo, pensando… Y yo creo que los medios tampoco ven eso.* (SMM1)

*…en cierta forma te afecta. Desde lo emocional, porque si vos sentís que te están atacando o que están controlándote continuamente, porque lo que vos haces está mal, eso me parce que te condiciona para trabajar.* (CM1)

*Ahora reprochan los padres, reprochan los medios de comunicación, es mucho (…) Los docentes estamos desdibujados, la escuela está desdibujada. (SMM1)*

*Estamos, como te digo, atado de manos en algunas cuestiones. (CC1)*

Como sostiene Narodowski (1999), el/la maestro/a debe salir todos los días a ganarse esa legitimidad. Ya no concentra el saber y el poder. La ruptura de la alianza con las familias y los discursos que circulan en los medios de comunicación social ponen en duda permanentemente la tarea pedagógica. Si antes existían lo “malos alumnos” que no se adaptaban a la lógica escolar ahora existen los “malos docentes” que no logran generar las condiciones para que los estudiantes alcancen el conocimiento deseado.

Si bien las maestras perciben que su colectivo es el principal blanco de ataque de los discursos mediáticos, también observan que las escuelas no escapan a estas prácticas discursivas. Principalmente, aducen las maestras, que los medios invisibiliza lo que sucede en todo el campo educativo. Por el contrario, priorizan en su agendas otros campos como el económico y político. Sólo, como lo expresaba RLC1, “en última instancia, cada tanto, aparece algo vinculado a las escuela o a la educación, pero para señalar algún aspecto negativos”.

Otros enunciados de las maestras van en este mismo sentido:

*Lo que menos se toca es la educación. (MCC1)*

*La escuela es la culpable de todo. Yo siento eso. (SMM1)*

*Y a veces duele, porque todo se generaliza. Cuando vos escuchás la noticia que pega ¿cuál es? El docente abusador. Pero no el que hace las tareas correctas y todos sus alumnos la adoran. Y usan la computadora. Buscan cosas nuevas para que todos sus alumnos aprendan. Lo que vende ¿cuál es? El comentario feo. Entonces, caen todos en la volteada. (RLL1)*

En términos de Thompson (2002), estos encadenamientos de significados constituyen formaciones simbólicas ideológicas que, en circunstancias sociohistóricas particulares, sirven para establecer y sostener relaciones de dominación. Por formaciones simbólicas se refiera “a una amplia gama de acciones y lenguajes, imágenes y textos, que son producidos por los sujetos y reconocidos por ellos y por otros como constructos significativos” (2002, 89). Así, a partir de ciertas modos de operaciones ideológicas, se articulan con determinadas estrategias de construcción simbólicas específicas. En ese marco, observamos, en los discursos de las maestras, representaciones a partir de las cuales ciertos casos particulares negativos sobre alguna práctica docente se eleva a la categoría de general. En palabras de una docente: “Ponen todos en la misma bolsa”. (SMM1). Una maniobra simbólica que, en la perspectiva de Thompson (2002), la podemos definir como de *unificación*. La misma consiste en lograr construir en el plano simbólico “una forma de unidad que abarque los individuos en una identidad colectiva, sin tomar en cuenta las diferencias y divisiones que puedan separarlo” (2002, 95). De esta manera, se estandariza y homogeniza las diferencias y las particularidades de los agentes.

En esta línea, se utiliza además *tropos* como la *sinédoque*, que implica la combinación semántica entre la parte y el todo. Para ello se usan algunos casos particulares resonantes en los medios de comunicación de maestras o docentes para representar la totalidad de los docentes; o la *metonimia*, en la que se usan términos que representa un atributo negativos, como “vagos” asociado a las propias maestras, sin establecer las relaciones causales necesaria entre ese atributo y las condiciones reales de sus vidas laborales. Por último, se construye discursivamente la que el autor denomina la *expugnación del otro*, constituyendo a la escuela y a los docentes como el culpable de una parte importante de los males sociales.

Las maestras perciben que estás prácticas discursivas son asimétricas y obedecen a relaciones de poder que ejercen una suerte de presión, control, e incluso dominación sobre sus haceres, decires y pensares, una estar “atados de manos en algunas cuestiones”, como expresó la docente CC1.

Estas líneas de sentido se han conformado como dominantes en la trama simbólica que tejen estás subjetividades. Sin embargo, es conveniente aclarar que las mismas son atravesadas por significados singulares que cada maestra aporta de sus propias experiencia en el devenir de la cotidianidad de sus prácticas. En general, son los sentidos que se construyen en los cruces de estos términos contrarios lo que orienta las decisiones y legitima sus prácticas pedagógicas; una estructuración híbrida de ese mundo simbólico-cultural (García Canclini, 1989). Así, mientras esta construcción dicotómica se evidencia de manera muy marcada en las maestras más jóvenes que recién comienzan sus trayectorias profesionales, en las docentes de mediana trayectoria, aún sin despegarse de estas construcciones dominantes, se observan algunos matices, al sostener que no todos los medios de comunicación hablan y dicen lo mismo. A modo de ejemplo, CM1 expresa: “Hay de todo. Pero la mayoría es como que siempre se le da al docente”.En ese “hay de todo”, matiza la mirada absoluta que encontramos en las maestras que recién se inician en la profesión.

En el caso de las docentes de largas trayectorias, ese matiz se observa mucho más acentuado, diferenciando tres aspectos: En primer lugar, distinguen a los medios tradicionales de las redes sociales. Al respecto, CL1 comentaba: “Hoy por hoy es muy amplio. Esto de las redes sociales es todo otro mundo”. Según este grupo de docentes, los medios de comunicación de masa y las redes sociales obedecen a prácticas, lógicas y discursos diferentes. Aclararon, en más de una oportunidad, que todas ellas consumen habitualmente los medios masivos, pero no usan necesariamente las redes sociales.

En segundo lugar, marcan una distinción entre medios locales[[2]](#footnote-2), con valoración positiva y los medios provinciales o nacionales con valoración negativa. Ejemplo de esto son los siguientes enunciados:

[Refiriéndose a los medios de comunicación locales]: *Me parecen que ellos tratan de dar a conocer. Están pendientes de lo que hacen todas las instituciones, los chicos. Si vos necesitás ir a la radio no tienen problema. Hemos ido muchas veces y bien*. (SML1)

*Es como todo, se escucha una sola campana y en la ciudad. El resto se conoce poco.* (RLL1)

Y, por último, sostienen que en los medios masivos no hay una única línea político-ideológica con respecto a las miradas que tienes sobre la educación, aunque subrayan que generalmente se pone el acento en los aspectos negativos de los/as docentes. En sus propias palabras así lo expresan:

*Ay…, los medios de comunicación. Tenés de los dos bandos. (CL2)*

*A veces los medios de comunicación ves eso: el docente en el banquillo de los acusados. Por otro lado, ves a veces programas de televisión que recuerdan a las seños. (…) Yo escucho mucho radio. Me encanta la radio. Y escuchás muchos: “Mi seño de…” Es lindo, eso te llena el alma. (SML1)*

*Es mixto, no tengo una visión definida. Es dependiendo la orientación que tenga el medio de comunicación es donde te van a estar apoyando o no. (CL1)*

Este cambio en la mirada sobre los medios de comunicación parece explicarse en relación a las trayectorias escolares y vitales, y el consumo de los medios de masa. Es decir, a mayor trayectoria y consumo por parte de las maestras de los discursos mediáticos mayor es la el matiz de las afirmaciones sobre el lugar y rol de los medios en la educación formal. Estas maestras, con edades que superan los cincuenta años, han constituidos gran parte de sus subjetividades en esa transición entre las sociedad mediáticas y mediatizadas, donde los medios de comunicación de masa eran hegemónicos. Aún, no logran integrarse plenamente a ese mundo hipermediatizado, donde las redes cobran tanto o más protagonismo que los medios masivos (Carlón, 2020). Ese “habitus” (Bourdieu, 1991) sigue siendo estructurante en la actualidad de esas maestras y permite, en esa lecturas e interpretaciones habituales, decodificar la complejidad de esos discurso. No sucede lo mismo con las maestras más jóvenes que expresaron consumir poco o nada los medios de masa.

Por último, cabe mencionar que, en el marco de este escenario, estos productos discursivos mediáticos son poco utilizados como recurso didáctico (salvo una maestra que mencionó que cada tanto usaba noticias de diarios para analizarlas), o como material de reflexión y análisis.

**Segundo escenario: las TIC, las prácticas y subjetividades docentes**

Como ya hemos expresado, el segundo escenario descripto por las maestras está conformado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación como todo lo vinculado al mundo de Internet, y artefactos tecnológicos como los celulares, las computadoras personales, los proyectores, entre otros. También lo que ellas llaman “herramientas digitales”, en la que encontramos programas y aplicaciones para reproducciones, presentaciones, pizarras digitales, procesadores de texto, editores de imágenes y sonidos. Por último, incluyen en este escenario páginas educativas y las plataformas digitales institucionales, principalmente vinculadas al gobierno de la provincia de Córdoba y al Ministerio de Educación de la Nación.

Si en el primer escenario el eje en el que pivoteaban las asociaciones semánticas era el *espacial*, en este escenario el eje estructurante es el *temporal*. Para las maestras, todo este “mundo digital” ya forma parte de las dinámicas escolares, están *adentro* de la escuela. Sin embargo, se presenta como *lo nuevo*, lo que *vino después*, *lo último*. A diferencia del escenario anterior, este mundo digital tiene una relativa valoración positiva, pero se plantea como “deber ser”, un territorio a alcanzar, pero que aún se está lejos de llegar.

El uso que hacen las maestras de estos dispotivos lo podemos clasificar en tres tipos de prácticas: La primera la llamaremos *instrumental*. En este caso, usan las aplicaciones y programas en claves de “herramienta digitales”, para buscar información o reproducir videos, hacer presentaciones como pizarra digital, juegos digitales, ediciones visuales y/o sonoras.

La segunda práctica está vinculadas a una instancia *burocrática,* que consiste en cargar o subir informes de sus estudiantes y de otras actividades (solicitar carpeta por enfermedad, cargar y descargar formularios, etc.). En particular, hacen fundamental hincapié en la página del Gobierno de la Provincia de Córdoba (CIDI). Argumentan que está práctica se ha ido acrecentando con el los años y, junto a los grupos de WhatsApp que tiene con los padres, la asocian con cierto *control* por parte de *un exterior*. Ambos circuitos de comunicación tiene una valoración negativa. Las maestras lo expresan de la siguiente manera:

*Tenés que cargar todo al CIDI. No lo hice nunca. O sea, primero me voy a tener que informar cómo es y después empezar a cargar todo en el CIDI. Y tengo veintisiete chicos. O sea, me va a llevar muchísimo tiempo, que le voy a tener que restar a mi familia. Y eso es como que nadie lo ve de afuera.* (MR1)

*Ahora, con los grupos de WhatsApp los padres te escriben. A cualquier hora, pero te escriben. Yo contesto porque me parece que vivimos en un pueblo, nos conocemos todos, entonces no los dejo sin contestar.* (SLM1)

Por último, hay una tercera práctica con un sentido estrictamente pedagógico, que consiste en dos aspectos: Uno de ellos reside en crear ciertos entornos digitales que genere las condiciones para que los estudiantes se identifiquen con ese entorno y se motiven en la realización de las actividades. El otro, es enseñar el uso de determinados softwares.

*Las TIC los motiva. Se meten, se focalizan.* (MR1)

*Creo que hay que brindarles herramientas a los chicos porque saben el Facebook, el Instagram, pero no saben lo que es un correo electrónico o enviar un correo electrónico. Entonces, hay que empezar a trabajar más con eso.* (RLM1)

Pero volvamos al eje temporal. Éste divide dos mundos: la escuela *clásica-tradicional*, de papel, asociada a un *pasado-presente*, por un lado; y la *escuela digital*, de las TIC, asociada a un *presente-futuro*.

Para las maestras, el mundo del lápiz y el papel, de la tiza y el pizarrón, se instituyen como los referentes identitarias de las prácticas pedagógicas consolidadas de sus subjetividades docentes.

*Yo soy de la era papel y me defino como la era papel. (…), y si tengo que irme a lo digital, me está costando un montón. Justamente, damos lo que tenemos.* (CL1)

*Hay un montón de cosas que se pueden hacer desde lo tecnológico, pero no dejando de lado lo tradicional, el papel, el lápiz.* (MR2)

A medida que las trayectorias profesionales son más largas, más se acentúa este núcleo de sentido en sus subjetividades. A este proceso lo representan como una *continuidad* en sus propias vidas y en sus trayectorias profesionales. Este tipo de entorno se asocia a lo *simple*, a lo *práctico*, a lo *seguro* y a lo *certero*. Paradójicamente, por estas razones se solidariza con lo *rápido*, en tanto que es de *fácil* aplicación.

Por el contrario, la *escuela digital*, se asocia a lo *lento* debido a la c*omplejidad* de su instrumentalización en el aula y los limitantes generada por los escases de estos recursos (cantidad de computadoras, celulares, proyectores, etc.). A modo de ejemplo abductivo una maestra nos decía:

*Las TIC me gustan. O sea, no es que no, pero he usado más vale lo básico. Tenía pensado hacer la presentación, que iban a hacer ellos con afiches, con power, pero no llegaba yo con los tiempos dados. No sabía con cuántas computadoras contaba en su momento, entonces bueno, dije no, vamos a lo segura. Muchas veces vas a lo seguro.* (MR1)

Reconocen que este escenario tecnológico y digital forman parte de las referencias identitarias de sus estudiantes en tanto han nacido en él, pero que para ellas aún está en proceso de internalización. En ese marco, dicho proceso lo perciben como una *discontinuidad* en sus trayectorias, devenidos productos de los cambios culturales de la sociedad en general y de acontecimientos puntuales como la pandemia “COVID-19”. Este evento en particular es remarcado por las maestra de mediana y larga trayectoria. La suspensión obligatoria de la presencialidad en las escuelas las posicionó de manera abrupta a trabajar de forma remota y virtual. Si bien todas coinciden que el aislamiento fue traumático (lleno de miedos e incertidumbres), en tanto implicó re-pensar radicalmente sus prácticas pedagógicas y experimentar otras maneras de transitar la cotidianidad escolar, algunas rescatan como hecho positivo que las acercó a las tecnologías y les brindó ciertas certezas en este punto.

Por las razones expresadas anteriormente, las nuevas tecnologías de la información y comunicación siempre se presentan en sus discursos como *incertidumbre*, como *desafío*, como un terreno *inseguro*. Además, las maestras de larga trayectoria lo perciben como “una carga” que, aunque le “cueste un montón” el aprendizaje del manejo de los dispotivos y aplicaciones, hay que hacerlo porque es necesario para el *presente* y el *futuro*. En ese marco, despierta emociones como *miedo* y *temor*, en particular por cómo se proyecta hacia el porvenir. Ejemplo, de ello es el desarrollo de la Inteligencia Artificial. Los siguientes enunciados evidencian esto:

*Lo tengo que asumir para que no sea una carga. (…) Y, al verlo como una carga busco estrategias para que no lo fuese.* (CL1)

*La tecnología, la verdad que a mí, me da un poco de miedo. Porque yo no soy nativa digital. Entonces, ese es mi gran desafío. Adaptarme a todo esto me cuesta.* (RLL1)

*Es cierto, uno ahora lo piensa y cambió totalmente con esto de las tecnologías. Mirá, hablando de los miedos y todo eso, la inteligencia artificial es otro de los temas que me preocupa y me genera temor.* (CM1)

En cuanto al presente, este nuevo escenario, le despierta una relativa *aflicción* (una mescla entre añoranza y melancolía) al desplazar, al docente del lugar central del saber.

*Yo sé que las sociedades cambian, y que la realidad y las tecnologías hacen que el docente no sea el único que imparte conocimiento, sino que lo podés encontrar en otros lugares. (…) Igual, no es lo mismo aprender en casa que aprender en la escuela*. (SMM1)

Podemos graficar estos encadenamientos semánticos de la siguiente manera:

*Eje temporal*

*Escuela tradicional* *Escuela digital*

Pasado/presente Presente/futuro

Continuidad Discontinuidad

Rápido Lento

Simple Complejo

Práctico Desafiante

Certero Incierto

Seguro Inseguro

Papel-lápiz Pantallas-Aplicaciones

Tiza-Pizarrón Dispositivos-digitales

Tranquilidad Miedo/temor/aflicción

Docentes Estudiantes

Si bien las maestras se identifican más con el polo de la escuela tradicional, sus prácticas se despliegan en la interdicción, en los cruces, de los términos contrarios. Así, aunque reconozcan que es todo más simple, práctico, seguro, y certero brindar sus clases desde esa escuela tradicional, trabajan desde ese otro mundo digital, utilizan sus recursos, valoran la importancia para sus estudiantes, buscan alternativas desde sus propias singularidades.

*Viste eso de buscar la vuelta, de decir: “Che, que les parece si organizamos un día donde estén las computadoras enchufadas”, para facilitar esto.* (RLM1)

[Refiriéndose al uso de las TIC] …*lo hacía como actividad extra (…) Entonces, es como que todo se va tejiendo y cruzando.* (MR1)

*Entonces, la diversidad que vos puedas, dentro de los pocos recursos… Pero, como te digo, no hay recursos. La provincia no manda recursos. Es nuestro propio ingenio*. (SML1)

*Busco revertir la situación para que juegue a mí favor. (…) Hoy por hoy, por ejemplo, me llevo el proyector al aula también; por si sale algo emergente o, por ejemplo, para explicar un tema, un texto.* (CL1)

Como aspecto final de este análisis, es pertinente resaltar que existe un punto en el que se cruza el eje temporal con el espacial. En concreto, las maestras sostienen que desde instancias gubernamentales, que se encuentran *afuera* y en el *exterior* de la escuela por no conocer su realidad, *bajan* una serie de contenidos del mundo digital que de manera prescripta se obligan a dar, como robótica, cultura digital, sin brindar las condiciones materiales pertinentes (conexión a wifi, computadoras, robots).

Del segundo escenario, podemos decir que en la práctica docente opera, por un lado, un poder reglamentado, disciplinatorio, por parte de la estructura burocratizada desde una instancia jurídico-político formal; mientras que, por otro lado, se promueve una abertura subjetiva hacia nuevas exigencias devenida por esa mundo digital, con sus propia lógica de poder. En el interjuego de estos dos lugares, trascendente e inmanente, las subjetividades docentes son jalonadas, tironeadas. Mientras un poder, establece límites, el otro expande. Mientras uno se asiente en el deber hacer el otro en el poder hacer ilimitado (Han, 2014). El vacío, que media el funcionamiento de estos polos, hace que estas subjetividades se sientan atravesadas más por un poder o más por el otro, según las trayectorias vitales de los docentes y las características institucionales en donde trabajan.

**A modo de síntesis**

Las maestras describen los escenarios comunicacionales actuales en dos planos. Por un lado, identifican los medios de comunicación de masas (televisión, radio, diario) junto a las redes sociales. Por el otro, ubican todo ese arsenal de los nuevos dispositivos informáticos de comunicación e información como artefactos tecnológicos, aplicaciones, plataformas digitales, entre otros.

En cuanto al primer escenario, presentan una mirada crítica sobre los medios de comunicación. Lo consideran un dispositivo que, por estar afuera de la escuela y ser exterior a la localidad no conoce su realidad. Desde ese desconocimiento juzga de manera negativa y controla desde arriba, en una posición de poder, a la escuela y a los docentes. Esto afecta a su subjetividades en tres planos: el material, al cuestionar y deslegitimar cada medida de fuerza que el colectivo docente realiza, ya sea para reclamar por mayores recursos en infraestructura y materiales escolares, o en mejoras salariales. El simbólico, al desprestigiar sistemáticamente su tarea y profesión. Y en el emocional, a generarles bronca, dolor y angustia. Este complejo entramado que se construye entre las condiciones materiales, simbólicas y emocionales termina por afectar directa o indirectamente sus prácticas pedagógicas.

Del segundo escenario, podemos decir que en la práctica docente confluyen dos poderes solapados que operan sobre sus subjetividades. Un poder reglamentado, disciplinatorio, por parte de la estructura burocratizada que delimita lo que debe y puede hacer esa subjetividad; y un poder psicopolítico que promueve una abertura subjetiva hacia nuevas exigencias devenida por ese dispositivo semiótico complejo que se conforma entre lo técnico y los discursivo.

Finalmente, diremos que no sólo la apropiación de los lenguajes que circulan en los dispositivos técnicos y discursivos son un punto relevante para evaluar en la configuración de las subjetividades de las maestras en estos nuevos escenarios, sino también su propia producción discursiva, en tanto implica la propia agencia del sujeto, su actividad creativa y recreativa de los recursos simbólicos y de los lenguajes disponibles.

**Referencias bibliográficas**

\_Berardi, B. (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Traficantes de sueños.

\_Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

\_Carlón, M (2020). *Circulación del sentido y construcción de colectivos*. San Luis: Nueva editorial Universitaria.

\_Cloquell, S. (Coord.) (2014). *Pueblos rurales. Territorios, sociedad y ambiente en la nueva agricultura*. Buenos Aires: CICCUS.

\_García Canclini, N. (1989). *Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

\_Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografía del deseo.* Traficantes de sueños: Madrid.

\_Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales.* Envión editores: Lima.

**\_Han, B. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder: Barcelona.**

\_González Rey, F. (2002): *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico- cultural*. México: Thomson.

\_Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Novedades educativas: B. As.

**\_Thompson, J. (2002) *Ideología y cultura moderna.* México: Unidad Autónoma Metropolitana Xochimilco**

1. Por el principio ético de respetar la confidencialidad, las entrevistadas fueron codificadas con las iniciales de la institución en las que trabajan (C, RL y SM), seguida de la inicial en mayúscula que representa la extensión de su trayectoria profesional (C –corta trayectoria– M –mediana trayectoria– y L –larga trayectoria–) y un número (para diferenciar en el caso de que haya dos entrevistadas en una misma categoría). [↑](#footnote-ref-1)
2. La localidad de Sampacho cuenta con siete emisoras de radios (todas ellas cuentas con redes sociales, principalmente Facebook e instagram), un canal local por cable de circuito cerrado y un portal regional de noticias que funciona desde una página Web. [↑](#footnote-ref-2)