

## **El uso de media digital como dispositivo de re-configuración de la relación alumno-profesor en la Enseñanza media.**

Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ)  
Bruno Deusdará, (UERJ) (Brasil)

### **Consideraciones iniciales**

En este trabajo buscamos discutir propuestas de enseñanza de lengua extranjera que traspasen la noción de la simple adquisición de contenidos lingüísticos y que esté volcada hacia la formación de lo que se conoce como alumno-ciudadano a partir de una experiencia realizada en el CEFET, RJ – escuela federal en Río de Janeiro. Además, pensamos la relación enseñanza-aprendizaje como labor que se debe construir entre profesores y alumnos, opuesta a una lógica que, aunque nombrada tradicional, sigue predominando en nuestras escuelas: el profesor que sabe todo y enseña; y el alumno que no sabe nada y a quien le toca el rol de recibir los contenidos propuestos por la escuela. Es decir, una educación que en lugar de ser un proceso que implica coparticipación, coproducción entre las partes que lo hacen funcionar, se establece como producto, como algo cerrado y definitivo que se recibe en/de las instituciones educativas.

Por otro lado, parece haberse consolidado en los discursos sobre la educación en la actualidad, un *raro consenso* alrededor del uso de las nuevas tecnologías en la escuela: la idea de que el profesor debe lanzar mano a artefactos tecnológicos. Lo hemos denominado *raro consenso*, porque, cuando se tiene como premisa que el docente tiene que estar al día en lo que respecta a las transformaciones del mundo contemporáneo, dicho discurso, por si mismo, ya se encuentra descalificado. Asimismo, podemos indicar algunos inconvenientes acerca de tal consenso. El primero reside en el hecho de que tal discurso se instituye como norma, dividiendo los docentes entre los que se abren a las novedades del mundo, y los que se mantienen actualizados, y los que se resisten a eso, por diferentes razones, y pasan a ser vistos como “desactualizados”. Un segundo inconveniente que también adviene de ese tono normativo, es el hecho de limitar una discusión más amplia en torno a las contribuciones de las tecnologías en el contexto escolar que surgen solamente como técnica que se debe aplicar sin llevar en cuenta, por ejemplo, el propio proceso de elaboración de los currículos.

Nuestra propuesta aquí sería interrogar ese raro consenso, cuestionando las premisas que lo respaldan. Plantearemos el análisis de tales premisas desde el rela-

to de experiencia con el uso de media digital en una escuela de educación tecnológica para analizar las condiciones y circunstancias involucradas en tal experiencia. Con respecto a eso, lanzamos mano del ejemplo registrado por P. Lévy acerca de gastos gubernamentales en el equipo de escuelas en Francia, en los ochenta años y a las cuestiones que implican dichos gastos:

Actualmente se verifica iniciativa de equipar las escuelas con computadoras, atendiendo a los imperativos de modernización/actualización de referida institución, y el resultado considerado decepcionante ponen en análisis las condiciones de realización del trabajo de formación.

Lo que argumentamos es que no se trata apenas de utilizar artefactos como el ordenador como simple medio para alcanzar objetivos antiguos como aquellos que, en gran medida, permanecen cristalizados alrededor de la enseñanza de lenguas. Si conseguimos analizar el uso de las nuevas tecnologías yendo más allá de los “ajustes” que supuestamente serían necesarios para objetivos previamente elaborados, podremos apropiarnos de ese uso como dispositivo que permita reordenar las relaciones de poder, las expectativas sobre la enseñanza de de lenguas, las condiciones de realización del trabajo de formación docente y discente.

Según nuestra Ley 9394-96, la Enseñanza Media tiene como finalidades: a) consolidar y profundizar en los conocimientos adquiridos en la Enseñanza fundamental, posibilitando al alumno proseguir los estudios; b) preparar al alumno para el trabajo y ciudadanía para que pueda seguir aprendiendo y adaptándose a nuevas posibilidades; c) desarrollar al educando como ser humano, incluyendo su formación ética y el progreso de la autonomía intelectual y del pensamiento crítico; d) hacer que el docente llegue a comprender los fundamentos científico-tecnológicos de los procesos productivos, relacionando teoría y práctica en cada asignatura

Cabe también a la Enseñanza Media, priorizar la educación tecnológica básica; la comprensión del significado de la ciencia, letras y artes; el proceso histórico de transformación de la sociedad y de la cultura. La lengua materna debe servir como instrumento de comunicación y acceso al conocimiento y ejercicio de la ciudadanía, y asimismo adoptar metodologías de enseñanza y evaluación que estimulen la iniciativa de los estudiantes. (LDB, art. 36)

Específicamente, a lo que atañe a las lenguas extranjeras se debe ofrecer una como asignatura obligatoria y otra de carácter optativo.<sup>1</sup> Según los PCN por medio de la lengua extranjera se debe poder acceder al conocimiento y, por lo tanto, a las distintas formas de pensar, crear, sentir, actuar y concebir la realidad de forma más abarcadora y, a la vez, más sólida. Por eso las LE se insertan en un área específica, por no ser una asignatura aislada en el currículo. Se comprende que la relevancia de las LE está en el hecho de que funcionan como una fuente que le permite al discente ampliar sus conocimientos culturales, pues al conocer cultura(s) ajena(s) será capaz de comprender que hay otras formas de percibir la realidad. De ese modo les será probablemente más fácil, reflexionar acerca de su propia cultura, identidad, su propio entorno social, pudiendo ser capaz de, por medio de similitudes y contrastes comprender mejor su forma de pensar y actuar.

Si retomamos la crítica que hicimos anteriormente acerca de las concepciones corrientes sobre la tecnología y la organización escolar, es posible verificar que, en el pensamiento occidental, la técnica se ve sólo como instrumento para la realización de algo ya previamente definido. Cuando se apaga la dimensión antropológica subyacente a los cambios promocionados y decurrentes del apareamiento de nuevas tecnologías, dichos cambios se consideran en general, como algo que molesta a la cultura instituida.

En ese contexto en el que se cristaliza una dicotomía entre tecnología y cultura, las experiencias que analizamos en el ámbito de la enseñanza de lenguas encuentran un aspecto importante que merece algunas consideraciones: el hecho de que se han desarrollado en el contexto de una escuela de educación tecnológica que tienen sus peculiaridades, como veremos en el próximo apartado.

Como profesionales que trabajamos con lenguas podemos afirmar que, de manera general, las mismas no son las “asignaturas principales” del currículo escolar en las escuelas en general. Las razones pueden ser las más diversas: los niños ya hacen cursos libres, o no se sienten capaces de aprenderla, o no tienen pretensiones de utilizarlas. Las asignaturas de ciencias exactas son, tradicionalmente, las más valoradas. Añadimos que las clases de lengua extranjera tienen como carga horaria apenas 2 horas por semana.

---

<sup>1</sup> Cabe aquí añadir que la Ley nº 11.161 hizo obligatoria la oferta de lengua española en el país a partir de 2010.

Los CEFET son instituciones de enseñanza cuyo origen se vincula a la formación de mano de obra para las industrias en el siglo XX. Subordinadas al Ministerio de la Educación, tienen autonomía administrativa, didáctica y financiera una vez que son autarquías federales. Son responsables por ofrecer educación profesional, a través de sus diversos cursos técnicos, tecnológicos, superiores vinculados al área tecnológica e incluso cursos de postgrado lato y stricto sensu, además de la Enseñanza Media. Debido a estas características hay profesores de 1º y 2º grados y de Enseñanza Superior, pero se vincula a la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica (SETEC) del Ministerio de Educación.

En primer lugar, pensamos que es innecesario apuntar que en ese ámbito, se basa la premisa que opone tecnología a cultura, las llamadas ciencias humanas y sociales se valoran menos que las exactas, principalmente porque la mayoría discente y docente trabaja o tiene el objetivo de trabajar en el área de ingeniería. A excepción de los cursos de Turismo y Administración, todos los otros se relacionan con la misma.

Retomando la citación anterior que remite, a nuestro modo de ver, a una formación discente que se presenta como algo palpable, concreto, en suma, una mercancía, pensamos que es relevante lo que asevera Bauman acerca de ese punto de vista:

Quando se considera como un producto, la educación pasa a ser una cosa que se “consigue” completa y terminada, o relativamente acabada; por ejemplo, hoy es frecuente oír que una persona le pregunte a otra: “¿Dónde recibió usted su educación?” esperando la respuesta: “En tal o cual universidad”. La implicación es que el graduado aprendió todo lo que necesitaba saber de las técnicas y aptitudes, aspiraciones de la lengua, las matemáticas y todo el conocimiento acumulado sobre las relaciones del hombre con otros hombres, así como también su deuda con el pasado, el orden natural y su relación con él: en suma, todo aquello que necesitaba saber, es decir, que se le exigía para obtener un determinado empleo. (Bauman, 2005:22)

Tomando como base los preceptos de Bauman (2005) el texto de la portada de CEFET, indica que la institución nos puede servir como ejemplo de la sociedad actual, donde la pérdida de tiempo es criminosa y lo que difiere jerárquicamente a las personas es su capacidad para obtener lo que quieren *ahora, sin demora*. “La vida deja la densidad y pasa a ser en el puro instante, en un lanzar y sustituir ahora, ya mismo”. (Bauman, 2005:12). El deseo de estabilidad, de mantener un trabajo de

por vida es el tipo de existencia que se debe evitar. Los padres dicen que los hijos evitan el compromiso, porque lo ven como una virtud abstracta.<sup>2</sup>

Volcando nuestra mirada hacia las relaciones en la escuela, podemos plantear algunas cuestiones., a partir de lo expuesto. ¿Cómo manejar la pérdida de encanto que han sufrido las verdades duraderas, cuando hablamos de transmisión de conocimiento? ¿Qué compromiso se puede efectivamente conseguir por parte del alumno, que no sea el simple hecho de estar físicamente en la escuela, cumpliendo su rol de alumno, pactando con su estructura? ¿Es posible manejar el tiempo de la modernidad líquida por medio de prácticas ancladas en el tiempo lineal de la modernidad sólida?

Tales cuestionamientos son pertinentes, si consideramos que, como trabajadores del área de la educación, somos convocados a asumir encargos de vigilancia, regulación y jerarquización en la cadencia de un tiempo ritmado, que intenta impedir a abertura para otros modos de analizar las prácticas de formación. Nuestra falta de confianza con relación a la aceptación de los contornos del trabajo que está circunscrito a los límites del aula ha posibilitado la apertura para acompañar conexiones establecidas entre el aula y su exterior. Comprender lo que pasa dentro y fuera de la clase en el actual *régimen de verdad* en la escuela presupone un recorrido por el orden jerárquico que organiza la apropiación del espacio y del tiempo en dicha institución.

A hierarquia envolve tanto os espaços, como o tempo cotidiano: a hierarquia espacializada se traduz nos modos de divisão dos poderes, nas apropriações funcionais, nas qualidades dos sujeitos e grupos estratificados em níveis superpostos, em que são estabelecidas as diferenciações no saber entre o fundamental e o sem importância, o prioritário e o secundário; a hierarquia na temporalidade cotidiana reflète uma certa divisão e priorização do tempo utilitário, repetitivo, acelerado baseado no cumprimento de tarefas mecanicamente estruturadas. É importante ressaltar que a aprendizagem, a infância e o desenvolvimento são concebidos a partir de uma lógica evolutiva, linear e disciplinar, como espaço de transição para se atingir o modelo adulto considerado exemplar (ROCHA, M. 2001, p. 121)

---

<sup>2</sup> Para Bauman (2005) también ese compromiso es una abstracción en la vida de los padres ya que hay muy pocos blancos sólidos para donde apuntar y poco interés por esa oferta de compromiso.

De esa forma, la apuesta en la escuela a que nos referimos hasta aquí pasa por comprender los encargos a los cuales se nos convocan, apuntando hacia estrategias que favorezcan la afirmación de otros modos de habitar el tiempo en la escuela, de afirmar el pensamiento como ejercicio, para más allá de los ritmos instituidos de adquisición y consumo de los saberes.

Sin embargo, necesitamos asegurarnos de que tales retos no se concretizan apenas por medio de una simple toma de consciencia de otro rol que se debe desarrollar, o de la comprensión de las causas que se nos avecinan. Las derivaciones, la construcción de otras posibilidades emergen de un análisis colectivo de los encargos y de la ampliación del campo de elecciones de vida, que van más allá de las salidas instituidas.

Incluso sin tener respuestas, presentamos aquí un relato de una experiencia realizada con alumnos de la EM en el año de 2008 llevado a cabo gracias a la iniciativa de dos profesores: uno de lengua materna y otro de lengua extranjera que se plantearon como reto no seguir la lógica disciplinar arraigada en la escuela dónde 1) a los docentes les cabe formular y a los discentes ejecutar, 2) las expectativas que tienen los alumnos con relación a los contenidos de lengua materna y extranjera son únicamente memorización de reglas y paradigmas verbales y 3) los profesores en general trabajan de forma aislada, buscamos desmontar la asimetría de poder que constituyen las relaciones profesor-alumno.

En aras de ubicar mejor nuestra propuesta, deseamos añadir que para dividir el trabajo en los tres años de la Enseñanza Media, en lengua española, optamos por conjugar dos visiones. Primeramente, la aristotélica clásica que presupone la división del discurso en tres modos de organización descriptivo, narrativo y argumentativo. Según su predominación y siempre teniendo en cuenta que a cada uno de ellos le corresponde una función básica relacionada con la finalidad discursiva del proyecto del habla de quien se expresa.

La segunda sería la noción de género de discurso bajtiniana, para quien el uso de la lengua siempre se vincula a esferas de la actividad humana. Conforme el autor,

El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo

por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. (Bajtín, 2002:248)

Al percatarse de la singularidad de cada situación de enunciación, Bajtín elabora el concepto de géneros de discurso como “*tipos relativamente estables de enunciados*” (Bakhtin 2000, p. 280). Esa relativa estabilidad fundamenta la teoría del enunciado concreto atribuida a referido autor. En oposición a los modelos informacionales en que el locutor asume una posición activa, como emisor de un determinado mensaje, mientras el interlocutor apenas la recibe, a partir de la noción de género de discurso se comprende la comunicación verbal como espacio de coproducción entre

Locutor e interlocutor (utilizando aquí la terminología de Bajtín responden no sólo uno a otro, sino a enunciadores anteriores a la situación concreta en la que se encuentran; de la misma manera, de algún modo, sus enunciados son como anticipaciones de cuestionamientos que todavía no se han realizado. Se produce el sentido justamente en esa relación con enunciados anteriores y posteriores en lugar de formas lingüísticas que remiten a la lengua como sistema.

La propuesta que se planteó a los niños fue hacer una película que transformara algo que fuera para ellos común y corriente en su ciudad. Nuestra expectativa era proponer un proyecto de trabajo que, articulando alrededor del uso de medios digital, movilizara la producción de textos en diferentes géneros del discurso, para luego discutirlos y analizarlos en las clases de lengua. Así, partiendo de la apropiación de una tecnología sabidamente interesante para los alumnos, elegimos la temática de las relaciones humanas en la vida urbana como eje para la elaboración del proyecto en sus etapas diferentes. En lo que se refiere a los contenidos esperados, la elección de la temática se logró a partir de la convergencia entre las discusiones emprendidas en las clases de lengua española acerca de los retos colocados en lo referente a valores éticos y políticos, tales como autonomía y libertad en el mundo contemporáneo y a los desdoblamientos de las clases de literatura alrededor del enfrentamiento entre el análisis de aspectos estéticos y políticos en obras del período Romántico y del Realismo brasileño y las promesas actuales de bienestar.

En cuanto al uso de la media digital, cabe considerar que la producción de vídeos comprendería una dimensión dada de reproducción técnica que se aproximaría a una “copia” de lo real, en la cual diversos elementos como son plastia y fo-

tografía serían utilizados en el proceso de constitución de esa “imagen de la realidad”.

Junto a esa dimensión técnica, la película moviliza también una dimensión de imagen y estética, que hace de esa impresión sobre la realidad una potencia creativa. Es decir, con la película no tenemos solo un reflejo de la realidad, sino también una convocación de un conjunto de elementos que podrían transformar la realidad aprendida, efectuando imágenes instituidas y contribuyendo con la inventiva de nuevos universos de referencia en la constitución de otros modos de ser, pensar, actuar y sentir para el sujeto que habita el espacio urbano.

Cada grupo se dividió en subgrupos. En las clases de portugués trabajaron con textos específicos acerca del cine y analizaron aspectos estéticos y políticos de obras literarias del Romanticismo y del Realismo brasileño. Entre las obras leídas, se encuentran *Lucíola*, de José de Alencar, *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, y diversos cuentos, de la autoría de Machado de Assis. Ya en las de lengua española enfatizamos el análisis de diversos elementos que componen los géneros del discurso movilizados durante el trabajo y la producción de un argumento, un guión y carteles de la película. Una vez que los alumnos nos han dicho que se sentirán más a gusto trabajando con la lengua materna, quedamos que las películas debían ser subtituladas en portugués.

En lo que se refiere a la parte técnica, recibieron algún tipo de ayuda de la escuela para la parte de la edición, pero la mayoría del trabajo se hizo con recursos de Internet, Youtube, cámaras digitales, Windows Movie Maker, todos accesibles a por lo menos un miembro de cada grupo. Muchas de las reuniones las hacían por MSN, utilizando así todas las tecnologías disponibles.

Con relación a las temáticas específicas, cada subgrupo hizo su elección, siempre discutiendo y defendiendo para el grupo la relevancia del tema y de su propia propuesta de enfoque. De este modo, es importante observar que, a lo largo del proceso de producción dos vídeos, se usó un conjunto bastante diversificado de géneros del discurso. Se destaca el hecho de que nuestra inversión se dio no solo en la producción de textos escritos, sino también en el incentivo y promoción de diversos momentos de discusión colectiva.

En general ambos profesores participaron en las discusiones de los grupos. Antes de la fecha final de presentación del trabajo hubo una previa donde los alumnos de un grupo presentaron sus películas. Además de los encuentros en los pro-

pios grupos de trabajo, nos pareció que la promoción de encuentros ampliados entre los grupos fue un excelente momento de intercambio, en el que lo esperado no residía únicamente en evaluar los productos alcanzados por cada uno de ellos. Inicialmente, esa habría sido a postura asumida por algunos alumnos en sus intervenciones: se restringían a observar fallos eventuales en los trabajos de sus colegas.

En ese mismo momento, incluso antes de cualquier discusión acerca de la competitividad, los profesores adoptaron la postura de sugerir que cada evaluación estuviera acompañada de una sugerencia.

El desafío propuesto tenía como objetivo desplazar el proceso de producción en grupo de la escena clásica escolar en que uno evalúa y cuantifica los resultados en notas. La idea consistía en que se pudiera constituir un colectivo de investigación ampliado capaz de promover un desarreglo en esas figuras tradicionales de la evaluación escolar. En los debates, el profesor comparece ahora como mediador de las intervenciones, organizando el tiempo de participación y el orden de las inscripciones, ahora es un participante más de la interlocución, presentando no sólo las orientaciones, sino también sus dudas, cuestiones, etc.

Quando se fala de pensamento, distingue-se – é preciso distingui-lo –, de outras faculdades do sujeito humano, como o sonho, a percepção, o sentimento. O pensamento é impessoal, e, por ser impessoal, independe da vontade do pensador. Isto é: não começamos a pensar a partir da solicitação de nossa vontade; ou melhor, o ato de pensar não implica uma solicitação pessoal; mas implica a presença de forças de fora; forças que não pertencem ao próprio pensamento, forças que não pertencem ao pensador; forças externas, que forcem o pensamento a pensar (ULPIANO, 2007, p. 227-228)

### **Algunas consideraciones**

Mucho más tendríamos que hablar pero debido al poco tiempo/espacio que tenemos, nos gustaría levantar algunas cuestiones:

Como manter uma escola plural – em termos de alunado, professores, políticas educacionais, metodologias de trabalho – e, ao mesmo tempo, uma escola igualitária? Em outras palavras: diferença não é antônimo de igualdade. Nós queremos a igualdade, mas ao mesmo tempo nós queremos manter as diferenças. O contrário da diferença é a mesmice, o contrário da igualdade é a desigualdade. Isso pode ser fácil de compreender; mas não é uma coisa simples de executar. (VEIGA-NETO, 2005, p. 58)

Creemos que nuestra propuesta apunta hacia esas estrategias que, como hemos dicho, favorecen la afirmación de otros modos de habitar el tiempo en la escuela, afirmando el pensamiento como ejercicio, para más allá de los ritmos instituidos de adquisición y consumo de los saberes permitiendo la construcción de otras posibilidades que se realizan desde un pensamiento, que traspasa las salidas instituidas.

Así, apostamos en una escuela que indica estrategias que favorezcan la afirmación de otras maneras de afirmar el pensamiento como ejercicio, para más allá de los dos ritmos instituidos de adquisición y consumo de saberes, que se plantea como reto, la desconstrucción de la lógica profesor como aquél que todo sabe y el alumno el que nada sabe.

De esa manera, reafirmamos que nuestras prácticas en las clases de LE buscan viabilizar la construcción de nuevos modos de alteridad que tiene como consecuencia propiciar una reflexión acerca de la propia identidad y cultura.

### Referencias:

- Bajtín, Mijaíl (2002) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina
- Bauman, Zygmunt. (2005) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa
- Brasil. Ministério de Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.
- Brasil. Ministério de Educação e Cultura. Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio.
- Lévy, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008.
- Rocha, M. L. da. “Formação e prática docente: implicações com a pesquisa-intervenção”. In: Maciel, Ira. *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação*. São Paulo: Ciência Moderna, 2001.
- Ulpiano, C. “Uma nova imagem do pensamento”. In: Bruno, M.; Queiroz, A.; Christ, I. (org) *Pensar de outra maneira a partir de Cláudio Ulpiano*. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007.
- Veiga-Neto, A. “Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão”. In: Marcondes, A. *et al. Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva – direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 55-70.