

# PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Ciencias de la Educación  
para la investigación interdisciplinaria



ICEII

Instituto de Ciencias de la Educación  
para la Investigación Interdisciplinaria



EdUNLPam



REUN  
RED DE EDITORIALES  
DE UNIVERSIDADES  
NACIONALES

ISSN 2313-934X

SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA

Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar

Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Las nuevas modalidades discursivas y las formas de intervención pedagógica en la universidad. Artículo de Aldo Altamirano. *Praxis educativa*, Vol. 24, No 1 enero – abril 2020 – E - ISSN 2313-934X. pp. 1–13.

DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240109>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



## Las nuevas modalidades discursivas y las formas de intervención pedagógica en la universidad

The new discursive modalities and forms of pedagogical intervention in the university

As novas modalidades discursivas e formas de intervenção pedagógica na universidade

### Aldo Altamirano

Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina

[altamiranoaldo@yahoo.com.ar](mailto:altamiranoaldo@yahoo.com.ar)

ORCID 0000-0002-7307-6490

**Recibido:** 2019-08-27 | **Revisado:** 2019-05-11 | **Aceptado:** 2019-24-11

## Resumen

El estudio<sup>1</sup> focalizó su objeto en el cruce de las nuevas modalidades discursivas (NMD), entendidas como aquellas interacciones específicas del hecho educativo que surgen de necesidades comunicativas actuales, y las formas de intervención pedagógica en la institución universitaria. El objetivo general se propuso analizar las NMD y su vinculación/tensión con las formas de intervención pedagógica, a través de la identificación y descripción de las interacciones comunicativas. El análisis crítico del discurso desde la perspectiva de Teun van Dijk fue la metodología adoptada y para la recolección de datos se utilizaron, como instrumentos, entrevistas a docente y narrativas a estudiantes. Entre las categorías emergentes se encuentran: las TIC como democratizadoras del conocimiento, estilos docentes, concepciones afectivas del hecho educativo, etapas de socialización docente y educación y diversidad.

**Palabras Claves:** modalidades discursivas, intervención pedagógica, institución universitaria.

## Abstract

The study focused its object on the crossing of the new discursive modalities (NMD), understood as those specific interactions of the educational fact that arise from current communicative needs, and the forms of pedagogical intervention in the university institution. The general objective was to analyze the NMD and its link / tension with the forms of pedagogical intervention, through the identification and description of the communicative interactions. The critical analysis of discourse from the perspective of Teun van Dijk was the adopted methodology and for the collection of data, teacher interviews and student narratives were used as instruments. Among the emerging categories are: ICT as democratizing knowledge, teaching styles, affective conceptions in the educational event, stages of teacher socialization and education and diversity.

**Key words:** discursive modalities, pedagogical intervention, university institution.

## Resumo

O estudo focou seu objetivo no cruzamento das novas modalidades discursivas (NMD), entendidas como aquelas interações específicas do fato educacional que surgem das necessidades comunicativas atuais e as formas de intervenção pedagógica na instituição universitária. O objetivo geral foi analisar a NMD e sua ligação / tensão com as formas de intervenção pedagógica, através da identificação e descrição das interações comunicativas. A análise crítica do discurso na perspectiva de Teun van Dijk foi a metodologia adotada e para a coleta de dados foram utilizados instrumentos, entrevistas com professores e narrativas dos alunos. Entre as categorias emergentes estão: TICs como conhecimento democratizante, estilos de ensino, concepções afetivas do fato educacional, estágios de socialização de professores e educação e diversidade.

**Palavras-chave:** Modalidades discursivas; Intervenção pedagógica; Instituição universitária.

---

<sup>1</sup> Norma Arenas (Directora) y Osvaldo Ivars (Codirector). Proyecto "Nuevas modalidades discursivas en las instituciones educativas". Proyectos bienales de investigación SCTyP 2013-2015. UNCuyo

## Introducción

En la delimitación de la problemática seleccionada, se definió a las nuevas modalidades discursivas (en adelante NMD) como aquellas interacciones específicas del hecho educativo que surgen de necesidades comunicativas actuales en el marco de la institución universitaria. En investigaciones anteriores, el equipo había corroborado empíricamente que para que un estudiante pueda expresar su palabra y legitimarla en un discurso crítico es necesaria la decisión política de la institución educativa de trabajar de forma articulada y desde todos los espacios, académicos y organizativos, en pos de que esto suceda. Tener conciencia profunda de lo que se conoce y cómo se conoce es lo que hace que la educación sea realmente una herramienta de transformación de un sistema social.

Los discursos educativos tradicionales poseen formas, elementos y esquemas muy arraigados en la institución universitaria. Los textos académicos/científicos son discursos que utilizan un registro formal y el léxico específico de cada disciplina, a través de los cuales se transmiten conceptos, ideas, hechos y/o sucesos. Son textos muy valorados socialmente por su carácter de portavoz de los adelantos científicos. Son discursos que están legitimados por la comunidad académica porque es misión de la universidad producir y difundir esos nuevos conocimientos. La no apropiación de estos discursos, en término de comprensión y escritura por parte del estudiantado, implica el fracaso en el mundo académico.

En la actualidad, los estudiantes están anclados en una realidad histórica, social y cultural con problemáticas muy diferentes a las que vivieron sus docentes. La comunidad discursiva de los jóvenes está cada vez más distante del mundo académico, e incluso del mundo adulto. Los discursos sociales que los envuelven tienen como principal característica la incertidumbre, la inconclusión, los cambios vertiginosos y la inmediatez; mientras que los discursos universitarios, en tanto hegemónicos, son conservadores de modelos estáticos y formales. Precisamente, estas características los colocan en permanente tensión, aunque en algunos casos pueden resultar articulaciones interesantes de destacar desde la mirada pedagógica.

Como se decía, los modelos tradicionales están conviviendo con otras modalidades discursivas, acordes a los avances culturales y tecnológicos. Es así como el mundo discursivo en la universidad se agranda al abrirse un abanico de posibilidades que va desde un informe de lectura a un mensaje de texto. En este sentido, categorías teóricas claves como el de "ubicuidad" del aprendizaje y el de "aula aumentada" ayudaron en la delimitación y comprensión del objeto de estudio. Si bien la investigación no focalizó en el uso de las TIC, sino en los discursos, se reconoce que las mismas han colaborado de manera significativa en la emergencia de estas NMD.

Como bien se sabe, el desarrollo tecnológico de las últimas décadas ha posibilitado que prácticamente cualquier persona pueda acceder, producir y dispersar información, de modo que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar (aprendizaje ubicuo). Los paradigmas científicos, por su parte, hoy nos explican los procesos cognitivos que realiza un sujeto en la adquisición del aprendizaje; estos sostienen que los jóvenes no receptionan de forma pasiva el conocimiento, sino que lo crean de forma activa a partir de su experiencia vital (Cope y Kalantakis,

2009). De esta manera, el acceso al uso de las tecnologías digitales que tienen los estudiantes universitarios les permite construir significados y representaciones del mundo que los rodea en un sentido mucho más amplio que en el pasado.

De este primer concepto surge la idea de aula aumentada. Cecilia Sagol la define de la siguiente manera:

Utilizando la misma metáfora de la realidad aumentada —definida como la combinación de elementos del mundo real con elementos virtuales—, hablamos de aula aumentada como el uso de un espacio virtual complementario del espacio presencial por parte de los alumnos y los docentes y una propuesta de enseñanza aprendizaje que combine elementos de los dos entornos. (Sagol, 2012, p. 5)

El aula ampliada promueve un nuevo espacio comunicativo y de circulación de saberes que tiene que ver con las formas de producción y consumo de las que los jóvenes están a la vanguardia: descarga de archivos, lectura en pantalla, producción y consumo de multimedia, colaboración en línea, redes, entre otras.

Por lo dicho, entonces, se focalizó el estudio en las NMD y las articulaciones y/o tensiones que emergen con las formas de intervención pedagógica que proponen los docentes en la Universidad. También se identificaron y describieron las características que tienen las NMD utilizadas por docentes y estudiantes y las valoraciones que surgen de estas interacciones comunicativas.

### **Nuestros puntos de partida**

Si bien el proyecto inicial tuvo como objetivo general analizar las NMD desde las perspectivas pragmática, enunciativa y pedagógica, el presente artículo centra el análisis en los aspectos pedagógicos del mencionado estudio. A modo de anticipación de sentido, se consideró que este convivir de las NMD con las formas académicas tradicionales ha provocado un desplazamiento en las valoraciones que los estudiantes y los mismos docentes tienen acerca de su rol en la Universidad. El docente que antes ocupaba un lugar de privilegio en una relación totalmente asimétrica, dada por el saber académico y la posición social, hoy es valorado más por los vínculos afectivos y las comunicaciones que establece con sus estudiantes, saliendo al encuentro del otro, en un diálogo pedagógico que otorga confianza, libertad, empatía, afecto y comprensión. En este sentido, las NMD estarían potenciando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El proceso metodológico que se llevó a cabo consistió en recolectar datos a través de entrevistas en profundidad a profesores y narrativas a los estudiantes<sup>1</sup>. Los datos recolectados se analizaron desde la perspectiva del análisis del discurso crítico de Teun Van Dijk, quien considera a este tipo de metodología como disidente porque pone de manifiesto las relaciones de poder y de desigualdad subyacentes en las interacciones que se dan entre hablantes y cómo estas relaciones se “representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos” (Van Dijk, 2016, p. 204). De esta manera, se analizaron entrevistas a docentes de primer y segundo año de las carreras que dicta la Facultad de Educación de la UNCuyo, considerados en el

estudio como “informantes claves”. Las preguntas orientadoras de las entrevistas estuvieron vinculadas a las formas de comunicación que se plantean en el proceso de enseñar y aprender (en el aula y fuera de ella), los modos que toman esas comunicaciones (formales e informales) y los canales que se plantean a priori en la planificación (si es que existiese) y aquellos que emergen espontáneamente. En las narrativas estudiantiles, la consigna giró en torno a contar una experiencia de aprendizaje significativa en la cual hayan intervenido, en conjunto con sus profesores, mediadas o no por las tecnologías de la información y la comunicación. Respecto a esto último, se hizo la aclaración que la significatividad podía considerarse en términos positivos o negativos, con el fin de abrir la posibilidad a la emergencia de experiencias más potentes para el análisis.

### *Las categorías emergentes*

De los análisis realizados a las respuestas de los docentes y a las narrativas de los estudiantes, emergieron las siguientes categorías:

### *Las concepciones afectivas en el hecho educativo*

Centrando primeramente la atención en las entrevistadas y, teniendo en cuenta que los discursos no son simplemente un conjunto de signos que denominan “cosas” constituidas previamente, sino que al decir de Foucault “los discursos son prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (citado por Abramowski, 2010, p. 25), no se remitió a indagar si prácticas y discursos se correspondían, sino a entender que las prácticas son configuradas por discursos situados en tiempos y espacios. De esta manera, el primer emergente del discurso de uno de los entrevistados es el aspecto emocional que lo lleva a plantear y replantear su práctica pedagógica:

He planteado, sobre todo, atendiendo a la cantidad de alumnos que normalmente tenemos, me angustia profundamente no conocerlos, no poder nombrarlos, no recordar sus nombres es un motivo de vergüenza, porque entiendo que cualquier proceso educativo se centra en reconocer al otro... si yo no sé quién es el otro ¿cómo lo voy a educar? (M. Méndez, comunicación personal, 1 de marzo de 2016)<sup>2</sup>

En una segunda entrevista, los aspectos vinculares-emocionales cobran otros sentidos y otros espacios:

Siempre he tenido un buen vínculo, pero no siento que sea afectuoso como una relación de amistad, aunque doy espacio para que se sientan confiados de contar sus experiencias y situaciones, pero queda claro que yo estoy ahí para enseñar y que solicito de ellos su parte para aprender. (G. Barroso, comunicación personal, 2 de abril de 2016)

Por otra parte, en las narrativas de los estudiantes emergen experiencias de aprendizaje con un anclaje emocional muy importante. Por mencionar solo un ejemplo:

En primer año, al finalizar el primer cuatrimestre (...), una profesora X me dijo que pensara seriamente si no era en vano, con todas mis dificultades, intentar estudiar, porque no todos pueden hacer una carrera universitaria. Me sentí muy mal por eso, y mi primer pensamiento fue dejar la

facultad. (...) Me encontré en la fotocopidora con otra profesora que me pregunto cómo iban las cosas, al comentarle mi intención de abandonar, me contestó que yo tenía muchas capacidades y que, aunque fuese difícil, todos podemos hacerlo, agregó que quizás los ritmos podían variar con respecto a alguien que no tuviese una situación similar a la mía, pero que era posible. Volví a casa meditando en las dos posturas y decidí darme una oportunidad. Hoy, para mi orgullo, estoy a días de empezar el cuarto año, llevando la carrera al día, con un buen promedio. (M. Más, comunicación personal, 12 de junio de 2016) En los discursos pedagógicos de las últimas décadas aparece implícita aquella afirmación que sostiene que no hay práctica educativa posible sin demostración de los afectos. Parece ser que los docentes estamos tensionados entre el establecimiento de vínculos afectivos y la enseñanza concreta de saberes disciplinares: por un lado, una cierta "liturgia pedagógica" que prioriza las relaciones afectivas y, por el otro, una mirada nostálgica que celebra que el pasado (escuelas, maestros y alumnos) siempre fue mejor (Abramowsky, 2010).

En el ejemplo de la entrevista 1, surge explícitamente el discurso que entiende a las relaciones afectivas como potenciadoras del hecho educativo: "—Entiendo que cualquier proceso educativo se centra en reconocer al otro... si yo no sé quién es el otro, ¿cómo lo voy a educar?" (M. Méndez, comunicación personal, 1 de marzo de 2016). Sin embargo, en el discurso de la entrevistada Barroso, se aclara que no tiene un vínculo afectivo cercano, pero que intenta crear espacios de confianza sin perder el encuadre del hecho educativo. En este caso, a diferencia del primero, se escinde la tarea de enseñar y aprender de las relaciones afectivas. Respecto de las narrativas a los estudiantes, en el 90% de los casos<sup>3</sup> se narran experiencias pedagógicas que ponen su foco en los aspectos afectivos emocionales de la relación docente-alumnos, solo en 10% de ellas se menciona lo disciplinar específicamente.

Del cruce de los datos y la teoría que sustentó el estudio, emerge la centralidad que tienen hoy los aspectos emocionales-afectivos en los discursos referidos al hecho educativo. Los estudiantes, en su mayoría, hacen referencia a las experiencias de apoyo y contención emocional, sin mencionar los contenidos disciplinares enseñados y aprendidos concretamente. En una de las entrevistas a los docentes, aparece lo afectivo como puente para promover aprendizajes y, en la otra, lo emocional se desplaza o no cobra centralidad. De acuerdo con esto, las nuevas modalidades discursivas estarían poniendo de manifiesto o visibilizando la importancia de la dimensión emocional en el aprendizaje y los modelos docentes que sustentan o no esas prácticas.

## **Los estilos docentes**

El rol y la función docente son elementos claves en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las decisiones del profesorado transversalizan todas las situaciones educativas y sus discursos son constitutivos de los vínculos que se establecen en el seno del hecho educativo, por ende tienen un fuerte impacto en los aprendizajes que construyen los estudiantes. Emilio Tenti Fanfani se refiere a la palabra del maestro de la siguiente manera:

No es una operación inocente, porque con nuestras palabras estamos contribuyendo a la producción de lo que decimos, es decir, la palabra del maestro, en tanto autoridad, tiene

peso sobre los sujetos y su palabra tiene poder constitutivo en lo que designa. (2010, p. 10).

De acuerdo con sus formas de intervención pedagógica, podemos distinguir dos modelos docentes antagónicos; si bien en la práctica no se dan estos dos modelos puros debido a la cantidad y complejidad de variables que confluyen en la constitución de estos roles, es necesario establecer estas dicotomías a los fines de la práctica analítica. En un extremo del continuum, se encuentra un modelo docente convencional en concomitancia con los valores y principios que estableció la escuela de la modernidad<sup>4</sup>. Un modelo que se construye a partir de relaciones verticales de poder con relación al estudiante; su rol gira en torno al disciplinamiento, la transmisión y el control. En el otro extremo, el docente considerado como mediador, en el sentido de acompañar y promover el aprendizaje del que está en situación de aprender (Prieto Castillo, 2007). En este modelo, se promueve la idea del establecimiento de relaciones más horizontales que acompañan el aprendizaje desde la validación, el respeto y la consideración de la etapa evolutiva por la que atraviesan los estudiantes y sus características contextuales.

Los estilos docentes se evidencian en las narrativas de los estudiantes, como en el siguiente ejemplo:

Debido a malos entendidos y entredichos, quedamos todos los alumnos de la materia que daba la profesora en condición de “no regular”, no siendo justo para muchos. Algunos, al sentirse vulnerados, presentaron una nota al Consejo [Directivo] en nombre de todos expresando lo ocurrido, lo que llevó a la profesora a enojarse más. Al principio yo también estaba enojada, pero luego de charlar con ella pude entender su mirada de la situación, cuando todos habían ido a atacarla, no a hablar. Lo que me llevo de esta situación fue que, al hablar en tono de calma con la profesora, exponer mi parte y escucharla también, pude llegar a un acuerdo y lograr beneficiarme a la hora de rendir y al no “ganar enemigos”, que de nada sirve. (J. Benavidez, comunicación personal, 12 de junio de 2016)

En este caso puntual, advertimos el desplazamiento de la función formativa de la evaluación para convertirse en una especie de sanción; en tal sentido, se estaría manifestando una característica del rol docente convencional. Según el relato, la docente no solo sanciona a los que considera responsables de un hecho o situación puntual, sino también a todo el grupo como advertencia y legitimación de su poder. El estudiante narrador sortea esas lógicas y se identifica con el docente justificando la actitud y logra “beneficiarse”. El aprendizaje implícito que el estudiante construye es el de sostener esas estructuras verticales para la obtención un beneficio.

En las entrevistas realizadas, se puede observar la presencia de marcas significativas en relación con los modelos docentes mencionados. En una de ellas, el docente manifiesta que utiliza las TIC con el interés de ir más allá de las fronteras del aula, porque busca conocer las individualidades, los entornos y las circunstancias contextuales de los estudiantes en pos del aprendizaje: “Empezar a conocer características de los alumnos... mirá la vocación religiosa que tiene, lo que hace por fuera, la vocación política (...), todas estas características que nos hacen sujetos individuales, interesantes, complementarios, diversos” (O. Suárez, comunicación personal,

15 de marzo de 2016). Por el contrario, en otra entrevista, aparece un estilo docente que se ajusta más a un modelo convencional. En este caso la palabra “exigencia” es recurrente; el aprendizaje está vinculado a ella, a lo institucional y al control de que esto suceda: “En general tengo muy buena relación con mis alumnos, pero sí saben que tengo cierto nivel de exigencia, (...) me gusta que sean respetuosos de las normativas”. (E. Reinoso, comunicación personal, 17 de abril de 2016)

Analizar los estilos docentes implica desentrañar los modos de circulación del poder en el hecho educativo. Se entiende al poder como “la capacidad de incidir en la conducta del otro para modelarla” (Gvirtz, Griberg y Abregú, 2009, p. 18); en este sentido, la educación no se relaciona con el poder, sino que es poder por sí misma. Da cuenta de ello, la centralidad que tiene lo educativo, en tanto transmisor de cultura que impacta directamente en la organización política de las sociedades. Se puede educar ejerciendo el poder en un sentido más autoritario o promoviendo modos más democráticos de organización. El rol docente convencional y la reproducción de modalidades discursivas tradicionales se constituyen en formas unidireccionales de ejercicio del poder porque cancelan otras maneras de participación colectiva.

### **El uso de las TIC como dinamizadoras y democratizadoras del conocimiento**

Otra de las categorías que emergen como significativas es el uso de las TIC como dinamizadoras y democratizadoras del conocimiento, los siguientes ejemplos dan cuenta de ello:

-“Y el uso del Facebook me permitió encontrarme con los alumnos desde otro lugar y empiezo a confirmar esto, alumnas que no han pronunciado palabra en las clases de repente son activistas en las redes sociales” (...). (F. Calabretto, comunicación personal, 15 de junio de 2016)

-“Está claro que el objetivo del grupo [de Facebook] tiene que ver con la materia y eso queda claro para no generar situaciones que tengan que ver con lo personal en el grupo”. (Y. Godoy, comunicación personal, 4 de mayo de 2016).

En el primer año, recuerdo una experiencia de comunicación con un profesor que le comentaba sobre un tema que había dado en clases no me había quedado claro y me contestó que apenas llegara a su casa me iba a mandar una página web donde podía aclarar mis dudas. (...) Me mandó un mensaje vía internet (Facebook), una página donde se explicaba con animaciones, imágenes y ejemplos cada parte del tema que tenía duda. A los días siguientes que me lo volví a encontrar en la facultad y, con preocupación, me preguntó cómo me había ido. (F. Muñoz, comunicación personal, 12 de junio de 2016)

En los ejemplos propuestos, se pueden apreciar los usos que hacen los docentes y estudiantes de las TIC. En los ejemplos de las entrevistas a los docentes, si bien se puede establecer que el conocimiento dinamiza el aprendizaje y amplía las fronteras del aula, aparece la siguiente diferenciación: en la entrevista 3 el docente no solo utiliza las redes para brindar más información de la que circula en el espacio áulico, sino también para conocer a los estudiantes y poder personalizar su discurso; en la entrevista 4 las intervenciones en las redes se ajustan a brindar información dejando afuera cualquier relación de cercanía. El caso de la narrativa 4 se constituye en un ejemplo claro de aula aumentada.



Inés Dussel afirma que las TIC, en las últimas décadas, “han provocado una suerte de revolución en la economía, la política, la sociedad y la cultura, que transformó profundamente las formas de producir riqueza, de interactuar socialmente, de definir las identidades y de producir y hacer circular el conocimiento” (Dussel, 2010, p. 9). Con este respecto, el conocimiento también se ha revolucionado entendiendo que el mismo circula de manera muy dinámica vehiculado por la web. Esto tiene un fuerte impacto en las relaciones docentes reestructurando los roles educativos tradicionales. El poder ostentado por el docente como único poseedor del conocimiento (dispositivo clave con el que surgió y se transversalizó la institución escolar moderna) hoy se ha transformado; por lo que las nuevas formas de circulación y producción exigen una reestructuración del hecho educativo llevándolo a una necesaria democratización de este, es decir, hoy todos podemos tener acceso y participación en el consumo y producción del conocimiento.

### **El discurso sobre la diversidad**

La educación es una praxis social constitutiva de la subjetividad humana. Mediante esta praxis el hombre construye aprendizajes de manera diversa; de tal modo que la biología y el entorno que lo rodea se conjugan en un proceso permanente y particular de experiencias de conocimiento. Así entendida, las formas de apropiación del mundo son únicas, particulares y diversas. La escuela de la modernidad consideró al discurso acerca de la diversidad naturalmente incluido en el concepto de igualdad que promueve el sistema democrático. Sin embargo, este sistema cultural que construyó y sostuvo la idea de igualdad, es un sistema basado en el ideal burgués ilustrado y en una sociedad productiva y liberal; todos aquellos que no se ajustaron a estos patrones quedaron excluidos de los sistemas educativos. En Latinoamérica, cuestiones como la raza, el origen étnico, el género y las condiciones de vulnerabilidad social han sido causantes de trayectorias educativas incompletas, interrumpidas e incluso nulas (Terigi, 2009).

Respecto de esto, otro de los docentes, citado anteriormente, decía:

Empezar a conocer características de los alumnos... mirá la vocación religiosa que tiene, lo que hace por fuera, la vocación política (...), todas estas características que nos hacen sujetos individuales, interesantes, complementarios, diversos (...), todo esto hace un escenario que a mí me empieza a dar ciertas seguridades frente a que empiezo a sentir que ya los conozco. (O. Suárez, comunicación personal, 15 de marzo de 2016).

Del análisis surge la diferencia del otro, en tanto estudiante, como un valor, como una posibilidad, como una potencialidad y que, a su vez, le devuelve al mismo docente la seguridad de la propia diferencia, es decir, el reconocimiento en el otro de sus singularidades y diferencias como refuerzo y legitimación de las propias.

En las narrativas de los estudiantes es recurrente el valor que se da al reconocimiento de la propia singularidad y aún más cuando esta es puesta en juego en el proceso de aprendizaje. Las siguientes, a modo de ejemplo:

Y sentí que más allá de todos los problemas que acarreamos a nivel salud, a nivel de vida, de seres humanos, los profes te apoyan desde el umbral [en referencia al umbral pedagógico] y a veces lo atraviesan para decirte que sigas. (C. Ochoa, 12 de junio de 2016).

La clase fue muy dinámica, emocionante, como 'pocas veces' todos quisimos participar. Las profesoras tratando de calmarnos, comenzaron a escuchar las experiencias vividas por todos. (V. Giménez, comunicación personal, 12 de junio de 2016).

X es una profesional increíble que se pone en el lugar del otro y siempre está dispuesta a ayudar a que demos el salto con seguridad y firmeza. (A. Villafañe, comunicación personal, 12 de junio de 2016)

Casos como los mencionados dan cuenta de que el discurso de la diversidad y de educar en y para la diversidad está instalado en las instituciones educativas tensionando fuertemente los modelos tradicionales docentes. La posibilidad de la apertura a la diferencia del otro transforma, sin duda, la experiencia en espacios ricos de encuentros y aprendizajes.

### **Etapas de socialización docente**

Las investigaciones referidas a las etapas de socialización docente señalan variables importantes que se conjugan al momento de construir el oficio; así, la biografía escolar previa, la formación de grado y el proceso de socialización profesional van articulándose para configurar pautas de actuación y desempeño en el inicio y a lo largo de toda la trayectoria profesional (Altamirano, 2012). Cabe señalar que, en la bibliografía especializada, existen múltiples formas de clasificación de las etapas de socialización docente; para el presente artículo se tomó como representativa la siguiente por su virtud generalizadora:

La etapa previa al entrenamiento, la formación inicial y la formación continua se han caracterizado como formación docente, la experiencia en el campo y proyección docente como elemento integrador de su identidad profesional, y su inducción e incorporación al contexto escolar como parte de la cultura organizacional. (Márquez-Palazuelos, Lynn Villezcas, González-Medina, Fong-Flores, Wall-Medrano, 2018, p. 5)

En la etapa de incorporación a la cultura institucional, el docente experimenta un proceso de iniciación y de validación que se prolonga hasta la estabilización profesional; esta última puede subdividirse en etapa de experimente (de 3 a 7 años de experiencia aproximadamente) y de experto (de 7 años en adelante). La etapa novel es fuerte en confrontación entre los ideales y la realidad. Es un periodo que se vive con incertidumbre, indecisión y sensación de incapacidad ante las nuevas tareas y exigencias que la profesión impone (Altamirano, 2012). Los docentes universitarios que atraviesan esta etapa presentan características similares a las de los docentes de otros niveles; los sentimientos y valoraciones sobre sus propias prácticas son altamente reguladoras de las mismas.

En los casos analizados, aparecen algunas características de estas etapas de socialización. Ejemplo de ello es que uno de los docentes entrevistados hacía énfasis en sus sentimientos de angustia, su vergüenza frente a una determinada situación: "Me angustia profundamente no conocerlos, no poder nombrarlos, no recordar sus nombres es un motivo de vergüenza, porque

entendiendo que cualquier proceso educativo se centra en reconocer al otro”, “todo esto hace un escenario que me empieza a dar ciertas seguridades frente a que empiezo a sentir que ya los conozco (...), son cuestiones que compensa de alguna manera esa angustia de no reconocer al otro”. Luego de esto, manifiesta que toma la decisión de cambiar el eje de su propuesta pedagógica e ir en busca de más información acerca de sus estudiantes, a través de las redes sociales, para enriquecer sus prácticas educativas. Esto último, nos estaría dando la pauta de que el docente se encuentra en la transición de un estadio de docente novel a experiente debido a que la cuestión emocional no le impediría tomar decisiones para transformar la situación. En otras entrevistas, encontramos discursos de docentes expertos que han construido, no solo seguridad en su rol, sino la capacidad autorreflexiva en torno a sus propias prácticas. Esta etapa de socialización (la experta) se caracteriza por el desapego que el docente experimenta de la mirada y juicio de los estudiantes, pero si toma en cuenta los emergentes del hecho educativo para direccionar sus prácticas pedagógicas.

### **A modo de cierre**

La metodología utilizada permitió la lectura crítica de los discursos que pusieron en tensión las NMD y las formas de intervención pedagógica en la Universidad. Del análisis se desprendió, en primer lugar, que las NMD se han visto potenciadas a partir de la irrupción de las TIC. En el estudio, quedaron evidenciados los usos y el protagonismo que han cobrado las mismas; si bien en algunos casos son usadas solo como repositorios y/o canales de información, en otros son protagonistas, en términos de establecimiento de vínculos, conocimiento de los sujetos involucrados y ampliación de las posibilidades áulicas. De esta manera, emergen nuevas formas y canales de comunicación que van transformando los modos convencionales de intervención.

Por otro lado, se posiciona fuertemente la idea de que el “buen docente” es aquel que crea lazos afectivos con los estudiantes. Los nuevos discursos pedagógicos han creado nuevas conciencias, por ende, nuevas formas de relación. De acuerdo con los datos recogidos, se pudo apreciar que existen estilos docentes que buscan la apertura de sus prácticas pedagógicas hacia el conocimiento de los estudiantes como condición de posibilidad para la personalización del discurso y, con ello, la generación de nuevos y mejores aprendizajes. Otros casos denotan resistencias y buscan separar vínculos cercanos, en términos afectivos, con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La atención de la diversidad y el reconocimiento de las diferencias individuales permiten la personalización del discurso educativo. Se pudo observar también que el reconocimiento de las diferencias de los estudiantes genera en el docente la afirmación de las propias diferencias; las que se ponen en juego y enriquecen las propuestas pedagógicas. Sin embargo, aparecen también otros modelos que sostienen formas de intervención más ancladas en encuadres educativos tradicionales. En relación con esto último, los aprendizajes que se promueven en los estudiantes están relacionados con “sortear los obstáculos” que les presentan las distintas situaciones educativas, lo cual genera que se sigan reproduciendo los modos de vínculos convencionales.

En este sentido, las etapas de socialización por la que atraviesan los docentes son centrales a la hora de pensar las formas de intervención ya que, como se menciona anteriormente, en algunas ocasiones la conjunción entre experiencia docente y reflexividad ayudan en la transformación y creación de nuevas modalidades de comunicación que hacen más cercanos y significativos los saberes involucrados en el acto educativo.



**Sin título XIII**, aguafuerte, aguatinta. **Cristina Prado**

### **Notas**

- 1- Las entrevistas en profundidad a los docentes y las narrativas de los estudiantes no han sido editadas con el objetivo de reflejar fielmente el contenido.
- 2- Los nombres que aparecen en entrevistas y narrativas son ficticios con el objetivo de proteger la identidad de los informantes.
- 3- Sobre un total de 30 narrativas.
- 4- En el presente artículo denominamos “Escuela Moderna” a la institución que surge en Europa en el siglo XVIII y XIX como encargada de la transmisión del proyecto político moderno.

## Bibliografía

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Altamirano, A. (2012). Las prácticas de evaluación que implementan los docentes noveles. *Plataforma de información para políticas públicas*. Recuperado de: <http://www.politicaspUBLICAS.uncu.edu.ar/articulos/index/las-practicas-de-evaluacion-que-implementan-los-docentes-noveles>.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>
- Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana. El abc de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- Márquez-Palazuelos, M., Lynn Villezcas, V., González-Medina, S; Fong-Flores, J. y Wall-Medrano, C. (2018). Los procesos de socialización de docentes de inglés para la educación básica en las primarias públicas de Baja California. *Revista Educación, 42*, pag. 5.
- Prieto Castillo, D. y Gutiérrez, F. (2007). *La Mediación Pedagógica*. Buenos Aires: La Crujía.
- Sagol, C. (2012). *Enseñar y aprender con TIC: nuevos espacios, otros tiempos*. Recuperado de: [http://postitulo.secundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/750/991/EyAT\\_clase1.pdf](http://postitulo.secundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/750/991/EyAT_clase1.pdf)
- Tenti Fanfani, E. (2010). Prólogo. En Kaplan, C. *Buenos y malos alumnos*, p. 9-11 Buenos Aires: Aique.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Van Dijk, T. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf>