

El oficio docente en la educación superior: entre subjetividad y mediación tecnológica

Año
2025

Autoras
Alonso, María Lorena y Bencid, Constanza

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Alonso, M. L. y Bencid, C. (Septiembre, 2025). *El oficio docente en la educación superior: entre subjetividad y mediación tecnológica*. 2do. Congreso Latinoamericano de Trabajo Social de la UNVM: (Des)centralidad del Estado, interpelaciones a la formación, investigación e intervención del Trabajo Social. Villa María: Universidad Nacional Villa María
http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=47930



El oficio docente en la educación superior: entre subjetividad y mediación tecnológica

Eje Nº 2 - Educación

Autoras: Alonso, María Lorena; Bencid, Constanza

Introducción

Palabras Clave: subjetividad, mediación tecnológica, docencia universitaria

El presente trabajo de reflexión teórica sobre la práctica docente en la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Villa María, focaliza el análisis crítico sobre el modo de subjetivación mediatizado por las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el rol docente en ese entramado.

En primer lugar, señalar que las ideas que presentamos surgen de la experiencia docente en el espacio curricular de Psicosociología de la Vida Cotidiana y Trabajo Social que pertenece al tercer año de la Licenciatura, y emana de las diversas actividades propias del oficio docente: planificación de la enseñanza; diseño de clases (presenciales, virtuales sincrónicas y asincrónicas); selección y recorte de la matriz teórica y conceptual; elaboración de contenidos, materiales didácticos y estrategias pedagógicas; desarrollo de clases teóricas y prácticas; formación y actualización continuas; interacción con distintas cohortes de estudiantes; retroalimentación y devoluciones de proceso; orientación y tutorías, procesos de evaluación y seguimiento; reuniones de equipo docente, ayudantes alumnos/as y adscriptas; investigación y extensión; participación en órganos de cogobierno universitario; participación en prácticas pre-profesionales supervisadas; etc.

En segundo lugar y a partir de lo expuesto, consideramos que es desde esta praxis del oficio docente donde los supuestos epistemológicos se ponen en tensión frente a los escenarios mediados por tecnologías digitales y la emergencia de una subjetividad contemporánea diferente.

En tercer lugar, en el presente trabajo nos referiremos a la subjetividad tal y como la define Jorge Aleman (2017): “Entiendo por subjetividad un conjunto de conductas, mandatos, deberes, percepciones de la realidad, construcciones éticas y estéticas que están determinadas por una cantidad de dispositivos que muchas veces son imperceptibles y cuyo funcionamiento tampoco es evidente porque contamina de una manera muy sutil todo esto que podríamos llamar subjetividad”.

Echar luz entonces, sobre el modo en que las tecnologías digitales intervienen nuestra vida cotidiana, mediatizan las experiencias educativas más allá de lo artefactual y performan la subjetividad contemporánea, es un ejercicio imprescindible. Como señala Weiser (1991), “las tecnologías más profundas son aquellas que tienen la capacidad de desaparecer, de desvanecerse y formar parte de la construcción misma de nuestra vida cotidiana volviéndose indistinguibles de ella”.

El modelo pedagógico: entre la mediación tecnológica y la subjetividad contemporánea

Con el objeto de ordenar las ideas de nuestra reflexión, proponemos en primera instancia incardinar dos ejes de análisis: por un lado el modelo pedagógico sobre el que la praxis docente se

desarrolla y por el otro, la mediación tecnológica en la construcción de la subjetividad contemporánea.

En relación al primer eje, per(in)siste el interrogante sobre si el rol docente ha cambiado y en qué sentido lo ha hecho. Para intentar dar respuesta a esta pregunta se vuelve necesario revisar el modelo pedagógico y de aprendizaje puesto en juego en la *praxis* del oficio docente. Los supuestos y concepciones sobre el *conocimiento* que subyacen a la práctica docente entran en tensión frente a los “nuevos” entornos y ecosistemas educativos en los que se desenvuelve. De esta manera, si partimos de una concepción del conocimiento heredada de la *modernidad*, el mismo se define como algo acabado, rígido, estático e impermeable a los cambios histórico-sociales y culturales, sostenido desde el binarismo opositivo (interno-externo, naturaleza-cultura, subjetivo-objetivo, etc.) y excluyente. Entonces podríamos decir que las tecnologías digitales de información, comunicación y educación, especialmente a partir de la educación a distancia forzada por la pandemia de COVID-19, vinieron a ponerlo todo de cabeza. A desestabilizar el *statu quo* sobre el que sostenía ya débilmente el oficio docente heredado del proyecto histórico moderno. El profesorado adherido a esta concepción del conocimiento, observa desorientado a estudiantes que desconoce en sus formas de aprender, de vincularse, de *ser y estar* en el mundo...

Así por ejemplo, el impacto fruto del desarrollo de la Inteligencia Artificial Generativa y su utilización crecientemente masiva a partir de finales del 2022, irrumpe en la escena educativa del nivel superior (y otros contextos de la vida cotidiana como el del ocio, la casa, la familia, los vínculos amistosos y laborales, el cine, la literatura, etc.) y trae consigo innumerables cuestionamientos e incertidumbre. Lion, Bravo y Torres (2024) buscan responder a la pregunta sobre qué es la IA y qué amenazas y oportunidades acarrea en el ámbito educativo así como cuáles son las implicancias que tiene en el ejercicio del rol docente. Los autores encuentran que los marcos culturales y sociales cognitivos son esenciales en tanto buscan dar respuesta a cuestiones de “interés” y en donde el contexto y la cultura constituyen el trasfondo experiencial a partir del cual se desarrolla el conocimiento. De esta manera, hacen énfasis en el mito de la inteligencia artificial “como independiente de las fuerzas sociales, culturales, históricas y políticas” (*Ibidem*). Por otra parte, y desde una perspectiva crítica de la IA, señalan la relación de la misma con el “extraccionismo de datos” y las “nuevas formas de consolidación del poder”. En esta misma dirección Raffaghelli (2021) advierte sobre los problemas éticos, más allá de los epistemológicos que se plantean a partir de los desarrollos de esta herramienta tecnológica en la universidad, dados por la “datificación” que la misma introduce. La autora se pregunta sobre cuáles son las prácticas en datos que introduce la digitalización y a través de la inteligencia artificial. El problema de los sesgos y la manipulación algorítmica entre otros, lleva a Raffaghelli (2021, 2023) a señalar sobre la necesidad no sólo de una alfabetización técnica en el uso de herramientas como la IA sino también una alfabetización crítica, ética y política sobre los datos desde

una perspectiva postcolonial. En esta línea de investigación la autora (*Ibidem*) introduce interrogantes que precisan ser pensados colectivamente en las universidades: ¿Quiénes generan datos? ¿Para qué? ¿Para quiénes? ¿Hay una justicia social sobre la datificación? ¿Qué posición vamos a tomar: proactiva, reactiva, naïve? Apuntamos con estos aportes a que la profesionalización docente debe ser técnica, ética y colectiva.

La idea de no volvernos pasivos frente a la tecnología, como es el caso puntual de la herramienta de Inteligencia Artificial Generativa, sino de buscar modos y estrategias sobre *cómo* aprender. Donde la herramienta tecnológica sea puesta en el lugar de un interlocutor que nos ayude a pensar diferente, sorteando la trampa de los sesgos de autoconfirmación (estamos frente a una cultura cada vez más *egosintónica* nos dirá Najmanovich, 2025b). Como señala Colamedici (2025): “De lo contrario, no entenderemos que estas herramientas están diseñadas por grandes tecnológicas que imponen una ideología. Ellos eligen los datos, las conexiones y, sobre todo, nos tratan como clientes a los que satisfacer”.

Con todo ello, entendemos, de la mano de los aportes del pensamiento complejo, del pensamiento feminista y decolonial, que la capacidad de procesar y abordar el fenómeno y el uso de la herramienta tecnológica, es mayor cuando la noción de conocimiento sobre el que se desarrolla el modelo pedagógico, es entendida en términos de un conocimiento abierto, flexible, crítico, permeable, falible, sometido a cuestionamiento, poroso, procesual, en construcción, inacabado, complejo, colectivo, *transdisciplinario* e *indisciplinado*, dialógico, situado, históricamente determinado, experiencial, encarnado... Un conocimiento que aloja la subjetividad, el género, las emociones... que articula las dimensiones naturaleza-tecnología-cultura, los modos de producción-distribución del poder y los recursos... Este nuevo escenario nos enfrenta con la necesidad de repensar nuevas categorías para analizar y dar respuesta a lo que nos pasa. ¿Cómo nos guían los algoritmos en la construcción de sentido? (Najmanovich, 2025a). Si el sentido es construido por otros que diseñan los algoritmos ¿ya no somos productores de sentido sino consumidores del mismo?

En esta dirección y anudado al segundo eje relativo a las tecnologías de información, comunicación y educación digitales, observemos que las mismas entrañan un nuevo tipo de organización social anudado a una mutación de la subjetividad. Como señala Sibilia (2018), la subjetividad contemporánea ya no responde al proyecto moderno de los siglos XIX y XX donde la división entre ámbito privado y el público se desarrollaba estrictamente entre paredes, paredes *físicas* y *morales* (pudor, discreción, decoro) propio de los valores burgueses de esos tiempos. El siglo XXI, señala la autora, es una época caracterizada por su opuesto, la “extimidad” (*Ibidem*), que no busca el resguardo de la intimidad (de lo privado pero también de la opresión) de la casa, el cuarto, las mascotas, las vacaciones o el ocio, la sexualidad, la desnudez, los sueños y deseos; sino que procura

su exposición (incluso al extremo). Lo sorprendente es que ahora, todo eso que pertenecía al mundo de lo íntimo y lo privado, “debe” ser mostrado. Las “redes”, las aplicaciones sociales atraviesan los muros y paredes, las barreras otrora legales y morales. Se produce una crisis y un cuestionamiento desafiante al orden establecido en la modernidad.

Sibilia (2018) alumbró con maestría lo que ocurre en el ámbito educativo en particular a partir de lo que ella denomina una época caracterizada por la “dispersión” en donde la “concentración” del tiempo y del espacio desaparecen y nuestra *atención* se presenta “dispersa” o como nos gusta llamar, distribuida en “multitareas”. Nos preguntamos junto a la autora si verdaderamente hay “atención” en ello, es decir puede haber concentración para la comprensión de lo que “se está haciendo” en simultáneo. O si más bien, en la dispersión se presenta una ausencia de profundidad en el pensamiento y la acción unida a éste, en donde la superficialidad gana terreno en detrimento de la complejidad cognitiva (en términos de creación, pensamiento crítico, empático, asertivo, basado en la conversación, la contemplación, la argumentación, etc.). Para ello, la autora focalizará a la escuela de la modernidad como aquel dispositivo por excelencia, de producción de “sujetos concentrados” con fines bien definidos según roles sociales a desempeñar (madre, obrero, hijo, educando, etc.). Un dispositivo que, cuidado, también proponía dejar de lado los fines inmediatos, y sostenía el valor del bien común (aunque tensionado por el mandato de autosuficiencia característico del proyecto moderno) entre otros. Finalmente una noción que la pensadora comparte y que creemos relevante traer en auxilio de esta reflexión, es la de “compatibilidad”. Compatibilizar hoy con el salón de clases es un desafío, dice, ya que la distribución de tiempo y espacio como ya se mencionó, así como los tipos de vínculos que proponen las redes a través de los dispositivos tecnológicos en desarrollo, nos seducen y atraen. ¿Es que acaso esta “compatibilidad” con la “dispersión” representa el sentimiento de omnipotencia humana? Quizás aquella omnipotencia que Sandín (2017) infiere de lo que dio en llamar la “humanidad aumentada”, para referirse a una visión tecnocientífica del ser humano potenciado por dispositivos digitales, algoritmos e inteligencias artificiales. Donde la *techné* nos volvería seres más eficientes, omnipresentes... más inteligentes y por tanto “superiores”. Esta “compatibilidad” de la que nos habla Sibilia (2018) casa con la idea de Sadin (2017) respecto de lo que éste denomina el “acoplamiento humano maquínico” a partir de lo cual advierte: “Estas divinidades indefinidamente fragmentadas tienen por destino rechazar la incertidumbre de la decisión que, hasta entonces, ha sido atribuida a la responsabilidad humana para transferirla, delegarla poco a poco en la inteligencia fiable de las máquinas” (p.25) El sujeto moderno se desvanece, junto con el “trabajo” y la implicancia subjetiva de la deliberación, la conversación, la argumentación... para pasar a la decisión administrada y gestionada eficazmente por la máquina, el algoritmo... para optimizar nuestros actos. La aprehensión del mundo es inédita, la “experiencia cotidiana abandona en parte la aprehensión directa de las cosas”

(*Ibidem*).

¿Qué claves para repensar el oficio docente contemporáneo?

En este apartado y a modo de “cierre para la apertura”, compartimos algunas preguntas y pistas que pueden resultar “claves” para el ejercicio del oficio docente de esta época.

En escenarios educativos mediados por tecnologías digitales de información, comunicación y educación, ¿cuál es el lugar del docente? ¿Qué mediaciones le caben? Como venimos esbozando, las tecnologías introducen nuevas formas de experiencia y de *experimentar* donde las tecnologías juegan un rol de agente simbólico más allá de lo estrictamente instrumental.

Son estructurantes de la subjetividad así como de la propuesta pedagógica y los procesos de aprendizaje.

La enseñanza mediada por tecnologías digitales que forman parte del ecosistema educativo hoy, requiere como ya se ha mencionado, atender (críticamente) a la subjetividad contemporánea. Una propuesta de enseñanza que ofrezca una alternativa de *aprendizaje ubicuo* (Burbules, 2014) en el diseño de itinerarios pedagógicos con *sentido*. En busca de un aprendizaje entrelazado y embebido en el tejido del entorno cotidiano, que vaya más allá de “en cualquier momento, en cualquier dispositivo y en cualquier lugar” (Peña Azpiri y Escudero Nahon, 2020). Donde la experiencia se anude al escenario que el docente diseñe, al itinerario propuesto... Donde se posibilite la práctica y el aprendizaje a través de la experiencia del estudiante.

Una propuesta pedagógica que se corresponda con el campo disciplinar que se pretende impartir, pero no descuide la *mediación* estructurante que tiene el recurso que elegimos y proponemos a nuestros alumnos ya que el mismo posee valores, una ética y una estética que requiere ser evidenciada. Atendiendo a los contextos que elegimos (híbridos, virtuales, síncronos o asíncronos, presenciales...), importa que acoja y dé lugar a la *experiencia* que se anuda al escenario y al diseño de enseñanza propuesto. Hablamos de un oficio que exige cada vez con más fuerza que reflexionemos colectivamente sobre estas cuestiones para desarrollar la potencia de la cultura colaborativa en la enseñanza del nivel superior, con énfasis en la transdisciplinariedad.

Si pensamos en la calidad educativa asentada sobre tres elementos constitutivos básicos: el docente, el conocimiento y el estudiante; vemos que la misma depende de no centrarse en uno o algunos de ellos en particular, sino pensar en términos de “triángulo interactivo”. Desde este enfoque, los aspectos técnicos y los pedagógicos poseen una mutua incidencia y determinación, junto con la respuesta cognitiva que se pone en juego a partir de una actividad propuesta por el docente. En este sentido, el “diseño” del itinerario pedagógico deberá tener en consideración tanto el recurso como el ambiente educativo. Ello requiere de preguntarnos: ¿Qué voy a enseñar? ¿Para qué lo voy a enseñar?

¿A quiénes voy a enseñar? ¿Cómo voy a *interpelar* a mis estudiantes? (¿estoy pensando en interpelarlos?) ¿Cuál es el contexto de uso que elijo? ¿Cuál es el contexto de *interacción* que decido introducir y promover? (¿Quiero que haya interacción?) ¿Qué herramientas tecnológicas introduzco/utilizo para ello? ¿Permite al estudiante esta herramienta dotar de sentido el contenido que propongo? ¿Cómo? (¿Me interesa, entiendo o pienso que esto es necesario?) ¿Qué *derivadas* estoy contemplando en mi diseño? Por ejemplo: intercambios, diálogos áulicos, reflexión, búsquedas, conclusiones, ayuda mutua, construcción de nuevos interrogantes, la memorización, la expresión escrita/verbal/audiovisual, transferencia a la práctica, creación colectiva de *prompts* o preguntas a Chat GPT a partir de la creación de conceptos o nociones que permitan eludir el “atajo” de la respuesta predigerida, etc. Como plantean Perkins y Blythe (1994): ¿pueden nuestros estudiantes a través de nuestra propuesta establecer conexiones con sus experiencias de vida? ¿entre los principios que enseñamos y la práctica? ¿Son capaces de hacer cosas nuestros estudiantes con lo que aprenden (explicar, ejemplificar, aplicar, justificar, comparar, contrastar)?

Entonces, volver a revisar el modelo pedagógico y por tanto de conocimiento que subyace a nuestras prácticas, es una pista de “entrada” al análisis y comprensión del modo en que articulamos (o no) la dimensión técnica y la pedagógica. Su diseño y su desarrollo, se encuentran impregnados y determinados por ellos. Conocer los modos y formas que adquiere la subjetividad contemporánea, desarrollos tecnológicos mediante, es otro punto de entrada posible, que se incardina a su vez con el oficio docente en el ecosistema educativo actual.

Como suelta Colamedici (2025): “estamos al borde de perder la habilidad de pensar y vivir sin dependencia tecnológica. La paradoja es que la propia IA, usada con lucidez, puede ser nuestro antídoto. Como un fuego que, controlado, nos calienta pero no nos quema”.

Bibliografía

- Aleman, J. (2017). El neoliberalismo es una fábrica de subjetividad. Dossier Salud Mental. Revista Soberanía Sanitaria. Recuperado de: <https://revistasoberaniasanitaria.com.ar/el-neoliberalismo-es-una-fabrica-de-subjetividad>
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(104). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>. Artículo publicado originalmente en: Revista de Política Educativa, Año 4, Número 4, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2013.
- Colamedici, A. (14 de abril 2025). Andrea Colamedici, la mente detrás de Hipnocracia: "Es un experimento filosófico, una performance, y mi objetivo es generar conciencia" [Entrevista]. WIRED. <https://es.wired.com/articulos/entrevista-con-andrea-colamedici-el-autor-detras-de-hipnocracia-de-jianwei-xun>
- Lion, C., Bravo Aravena, S., & Torres, E. (2024b). La inteligencia artificial en la educación: Salir de la caja negra. Educación, Lenguaje y Sociedad, 23(23), 1–26.
- Najmanovich, D. (a) [Travesías Virtuales]. (11 de junio 2025). Nuevas categorías para pensar la mutación contemporánea en la subjetividad y el lazo social. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=xa5fZ-uCp_g
- Najmanovich, D. (b) [Travesías Virtuales]. (4 de junio 2025). "Hipnocracia": las mediaciones algorítmicas de la experiencia. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=WYpLJrCarJI&t=205s>
- Peña-Azpiri, M. A.; Escudero-Nahón, A. (2020). Aproximaciones al aprendizaje ubicuo en ambientes educativos formales. Una revisión sistemática de la literatura, 2014-2019. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, v. 12, n. 23, 187-212. <https://doi.org/10.22430/21457778.1716>
- Perkins, D. y Blythe, T. (1994). Putting understanding up front. Educational Leadership; Feb 1994; 51, 5; Research Library, p. 4-7.
- Raffaghelli, J. [EDULAB UOC]. (9 de noviembre de 2021). Webinar Series. Fair Data Cultures in Higher Education. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Vr6vmPY7NEA&t=26s>
- Raffaghelli, J. E. (2023). Datos, sociedad y universidad. Contornos del problema. En J. E. Raffaghelli (Ed), Construir culturas de datos justas en la universidad (pp. 35-71) Octaedro. Disponible en: <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2023/04/9788419506450.pdf>
- Sadin, E. (2017). La humanidad aumentada: La administración digital del mundo (Blanco, J. y Paccazochi, J., Trad.). Caja Negra Editora.
- Sibilia, P. [En Vivo UAM Lerma]. (29 de octubre de 2018). Conferencia ¿Entre redes o paredes? La escuela en la cultura digital. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/live/rESpvmMHE2Y?feature=share>
- Weiser, M. (1991). The computer for the 21 st century. Scientific American, v. 265, n.3, 94–105. <https://www.jstor.org/stable/24938718>