X Jornadas de Jóvenes Investigadorxs

Instituto de Investigaciones Gino Germani

6, 7 y 8 de noviembre de 2019

Autora: Valeria Rissotto Britos

Facultad de Ciencias Sociales-UBA

rissottovaleria@gmail.com

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación (FSOC-UBA)

Eje 14-Saberes, prácticas y procesos educativos.

Título: Ejes del discurso pedagógico en el aula y en *YouTube* en clases de japonés: Autoridad docente, construcción de conocimiento y comunidades.

Palabras clave: autoridad docente, conocimiento, comunidades, *YouTube*, aula

**Introducción:**

 En nuestras sociedades hipermediatizadas una gran parte de nuestras prácticas sociales se pueden realizar bajo código binario. El amor puede surgir en *Tinder*, parte de las campañas políticas se llevan a cabo vía *WhatsApp*, encontramos goce especular en *Instagram* y podemos aprender o enseñar sobre casi cualquier cosa en *YouTube.* En el marco de este paradigma de Sociedad de la Información nos preguntamos por los procesos de enseñanza aprendizaje en *YouTube* en comparación con el aula. ¿Qué cambia, si es que cambia algo, cuando enseñamos y aprendemos en un contexto virtual audiovisual en relación a cuando lo hacemos en el aula?

 En este trabajo realizamos una articulación entre el enfoque socioculturalista, conceptos de la didáctica, y de la sociosemiótica a fin de evaluar la relación entre contexto (áulico o virtual), discurso pedagógico y procesos de enseñanza aprendizaje. La hipótesis es simple: el contexto presenta una serie de condicionantesal discurso pedagógico del docente. A la vez, estas determinaciones y oportunidades del entorno sobre el discurso pedagógico tendrán implicancias en los procesos de enseñanza aprendizaje.

 Es decir, podemos aprender y enseñar tanto en el aula como en *YouTube* pero no lo hacemos exactamente de la misma manera. Sin embargo, estas diferencias no dependen solo de las restricciones del código de la plataforma o del soporte principal (oral y escrito vs audiovisual) sino que, efectivamente, depende de qué hacemos los docentes y estudiantes, como usuarios, con las posibilidades de una red específica. Como lo advertía Raymond Williams (1981), no se trata de las tecnologías en sí mismas si no de qué hacemos nosotros con ellas.

 Este trabajo conforma una síntesis, y al mismo tiempo presenta algunas correcciones, de los resultados del capítulo tres de mi tesina de grado escrita en el marco del GIC “Producción de géneros disciplinares y de graduación en Ciencias de la Comunicación” dirigido por María Elena Bitonte y Liliana Grigüelo. La tesina se centra en el análisis del discurso pedagógico de profesores de japonés básico en *YouTube* y en la interacción con los estudiantes de la plataforma en comparación con el discurso docente en el aula en institutos y centros de idioma.

 La elección del idioma responde al interés propio y a los resultados de una primera observación: en el aula se presta mucha atención a la evaluación de la grafía y de la pronunciación de la lengua mientras que los profesores youtubers seleccionados no tienen forma de corregir estas dos dimensiones. Siendo el japonés un idioma con un sistema de escritura completamente diferente y con algunos fonemas que tienen una pronunciación ajena a la fonética del castellano (sílabas shi o ji) la falta de géneros evaluativos por parte de los docentes virtuales sobre estas se nos presentó como una primera diferencia radical en cuanto a la enseñanza aprendizaje en la plataforma.

 No obstante, esta ponencia no se enfoca en la ausencia de *géneros* de corrección y evaluación sobre la grafía y la fonética en la propuesta de los docentes youtubers observados sino en el análisis de tres ejes que entendemos como condicionantes de la práctica docente y estudiantil tanto en contexto analógico como virtual: las formas de *construcción de conocimiento*, la *autoridad docente* y las *comunidades* áulicas o del canal (de *YouTube*). De todas las variables de la práctica docente (dimensión ideológica, políticas públicas, trayectoria de los actores, etc.) hemos elegido estas ya que nos parece que ilustran una discusión clave en nuestros tiempos: cómo se construye y cómo se accede al conocimiento en tiempos de TIC’s.

El corpus de trabajo comprende dos tipos de discursos: Un grupo de texto analógico (presencial) correspondiente a nuestra recolección mediante observación participante de tres clases en dos centros de enseñanza de lengua japonesa en CABA (Nichia Gakuin y Centro Okinawense). De estas observaciones se releva la dimensión significante (Verón, 1988). Otro virtual, correspondiente a los videos seleccionados de dos canales de *YouTube* de enseñanza del idioma japonés a hispanohablantes (*KiraSensei* y *NihongoKyoukai*)[[1]](#footnote-1). La coherencia entre ambos textos, analógico y virtual, la encontramos en que, a pesar de las diferencias perceptibles, en los cuatro cursos se sigue un esquema de contenidos similar (por ejemplo, primero se enseña el hiragana y luego el katakana).

**Anclaje teórico-metodológico**

 En este trabajo queremos sopesar la relación entre entorno (áulico o *YouTube*), discurso pedagógico y procesos de enseñanza aprendizaje en relación a tres ejes del discurso y la práctica pedagógica: las formas de construcción de conocimiento, las comunidades y la autoridad docente. Para ello, proponemos un análisis que, por un lado, nos de las herramientas para evaluar cada una de esas variables y, por el otro, nos permita observar la dinámica entre los tres polos. En consecuencia, el trabajo se basa en una articulación entre conceptos de la didáctica, las humanidades digitales, la sociosemiótica y la teoría socioculturalista de Lev Vygotsky (1988).

Para analizar el entorno retomamos de Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999) su definición de aula como “una estructura material y una estructura de comunicación entre sujetos” (p. 31). Para analizar *YouTube*, como estructura material y estructura de comunicación, utilizamos el concepto de *arquitectura* de la Web (Lessig citado en Piscitelli y otros, 2011). Este concepto nos parece particularmente interesante ya que suma a las restricciones del software de la plataforma (primer parte de la arquitectura) las restricciones que las prácticas de los mismos usuarios van instituyendo (segunda parte de la arquitectura). Es decir, las prácticas de los usuarios en una plataforma específica, y dentro de esa plataforma en comunidades específicas, van determinando lo que es aceptable hacer y lo que no en esa red encontrando como constricción las propias restricciones del código[[2]](#footnote-2).

 A fin de analizar el discurso pedagógico en el aula y en *YouTube* retomamos algunos conceptos de la sociosemiótica, especialmente de la teoría de la enunciación. Dentro del funcionamiento enunciativo hay que distinguir el enunciado de la enunciación, y las figuras discursivas de enunciador y enunciatario (Verón, 2004, 172). El *enunciador* que se construye en un determinado enunciado es la entidad discursiva que en ese discurso ocupa el lugar del *yo*. EL *enunciatario* es definido como la entidad discursiva que ocupa el lugar del *tú* o *ustedes* en un discurso dado (2004). Estos conceptos nos seran utiles a la hora de pensar en la construcción discursiva de la *autoridad docente* y de las *comunidades.*

Para analizar los procesos de enseñanza aprendizaje partimos de un enfoque socioculturalista de estos procesos. Para Vygotsky el aprendizaje es inherentemente social y contextual (1988), el sujeto aprende en una sociedad y tiempo dados por medio de la interacción con otros. En nuestro caso, esta interacción se da en el aula o en *YouTube*, presentando puntos en común pero también importantes diferencias.

* **Entorno áulico y arquitectura de *YouTube***

Distinguimos, como condición de producción del aula lo *instituido* en el campo de la educación. Lo *instituido*, según Lapassade (1977), corresponde a las normas, y a las relaciones sociales que le corresponden a esas normas, dominantes de una sociedad y momento dado. Lo que hoy entendemos como lo *instituido* en lo escolar puede ser entendido como construido a partir de un primer *contrato* fundacional Frigerio y otros (1992) entre la sociedad y la escuela que le asignó a la institución un sentido desde lo social (p: 18). Lo *instituido*, llevado al aula,abarca no sólo los aspectos materiales que ha mantenido el aula (como tipo ideal), también incluye las prácticas que este horizonte de normas y expectativas promueve, las maneras de *comunidad* que permite, las formas de conocimiento, los sujetos enunciadores y los métodos para transmitir ese conocimiento que legitima, es decir, lo social normativo instituido.

Postulamos que la parte de los hábitos de usuarios del concepto de *arquitectura* puede resultar comparable, en cierta medida, a lo *instituido* en el aula ya que en ambos casos hay un horizonte de prácticas, discursos y normas instituidas pero también de restricciones materiales (las aulas presentan, mayormente, una arquitectura similar) que condicionan el hacer y el decir de los educadores y los educandos.

 En cuanto a la *arquitectura* de *YouTube,* José van Dijck entiende que esta plataformapresenta propiedades de lo que ella clasifica como sitios de red social, debido a que en la misma se crean *comunidades* que comparten contenidos específicos e interactúan entre sí, pero pertenece a la categoría de sitios dedicados al “contenido creado por los usuarios” (2016, 15). Es decir, *YouTube* es, principalmente, una plataforma dedicada a proporcionar una *interfaz* para que los usuarios creen y compartan contenidos audiovisuales. Estas carácteristicas de la *arquitectura* (como código)de *YouTube* que la configuran como una plataforma de red social y de reservorio de archivo son las que permiten ciertas prácticas de los docentes y los estudiantes que dan cuenta de cómo se *construye y accede* al conocimiento, cómo son las *comunidades* y cómo se construye la *autoridad docente* en este sitio web.

 Por lo tanto, entendemos que la estructura material y la estructura comunicacional- en la cual incluimos lo *normativo instituido*- del aula y de *YouTube*, influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje y en el discurso pedagógico y, consecuentemente, en los tres ejes a analizar.

* **Construcción del conocimiento, comunidades y la autoridad docente**

Entendemos que las ideas sobre construcción de conocimiento en la Web de Levy (1992) y las comparaciones de Dussel y Quevedo (2010) sobre cómo es el aprendizaje en la Red y en el aula se basan en las posibilidades estructurales y comunicacionales de ambos espacios. El conocimiento en la Web puede ser el esfuerzo de una *inteligencia colectiva* (pasar de un modelo basado en un cogito singular, yo pienso, a uno plural, nosotros pensamos) que parte de una *cultura participativa* (usuarios en la red de diferentes lugares del mundo generando y compartiendo contenido) que aprende a través del *aprendizaje colaborativo* (no hay un solo transmitente de conocimiento autorizado-el docente- y la construcción de un objeto de conocimiento se va armando gracias al aporte y diálogo dinámico de diferentes sujetos) (Levy, 1992).

 En el aula, por otro lado, priman las prácticas instituidas de lo escolar marcadas por el espacio y tiempo áulico. La construcción y acceso al conocimiento en el aula están signados por la programación y progresión curricular del contenido, por la realidad espacio temporal de una clase que es siempre única e irrepetible y por un discurso docente que suele girar en forma radial en el educador. En principio, podemos pensar que estos no son condicionamientos aplicables a la Web pero esta es una hipótesis que nos proponemos sopesar mediante el análisis del corpus.

 Desde una perspectiva socioculturalista, el aprendizaje es sólo posible en la interacción social ya que un sujeto siempre aprende de y con otros, ya sean padres, docentes o pares (1988). Es decir, se aprende dentro de una *comunidad.* Patrick Charaudeau y Dominique Maingueneau afirmaron que “toda comunidad de comunicación se organiza en torno a la producción de determinados tipos de discursos y prácticas” (2005). Es decir, la comunidad de comunicación presenta un horizonte de sentidos compartidos por sus integrantes los cuales pueden manejar los géneros discursivos que por ella circulan, reconocen los roles de cada participante y comparten intereses u objetivos en común.

Dentro de una *comunidad* de aprendizaje, el rol del docente es esencial. Según Vygotsky el papel del docente o del par con mayor conocimiento es el de *fomentar zonas de desarrollo próximo* (ZDP) en el estudiante o compañero menos experimentado. Este concepto se explica como la distancia entre lo que el educando puede hacer por sí solo y lo que es capaz de alcanzar con ayuda del docente o compañero con mayores competencias (en Hernández Rojas, 1998). En el proceso de ir de un primer punto en el desarrollo del conocimiento a otro superior (con ayuda) es donde el sujeto expandirá su conocimiento por medio de procesos psicológicos superiores (significaciones).

Entendemos que este *otro* más experimentado puede ser un sujeto presente o una entidad discursiva. La interacción dialógica entre sujeto con menor conocimiento y docente (o par) puede darse en presencia directa, estando en el mismo tiempo espacio, o mediada, a través de libros, videos, etc. Al realizar un análisis enunciativo de un discurso (como las observaciones de clases de las que relevamos la dimensión significante o los vídeos que seleccionamos) podemos observar esta interacción con *un otro* más experimentado a través de la entidad discursiva del *enunciador*. Es decir, cuando vemos una clase en *YouTube*, al igual que cuando leemos un libro o manual, hay en ese *texto* un *enunciador* que representa a ese *otro* con el que interactuamos semio-cognitivamente. Este enunciador es el *otro* que fomentará en el estudiante *ZDP*. Sin embargo, para que esto ocurra, el *enunciador* debe construirse como un sujeto autorizado al cual el *enunciatario le crea*.

 Pensar en los sujetos autorizados a construir/transmitir conocimiento en cada ámbito nos conduce a la idea de *autoridad docente*. Tenti Fanfani (2004) entiende el concepto como una relación entre el docente y el estudiante que dota al educador de un cierto ethos que lo legitima como sujeto transmisor de saber. Esto, por supuesto, debe ser reconocido por el estudiante para que la autoridad docente exista.

El autor habla de tres formas de autoridad docente, dos tradicionales y una moderna. Una forma de autoridad tradicional es la institucional (p: 1); el sujeto obtiene su legitimación en el rol gracias a que es reconocido como enunciador autorizado por la institución. Otro tipo de *autoridad tradicional* es la *personal* (p: 1), esta está relacionada a las características que son consideradas valiosas en una sociedad en un momento dado, mencionado el autor la vejez y los títulos. Lo que Tenti Fanfani define como formas de *autoridad moderna* refieren a estrategias donde el docente debe apelar a su capacidad de escucha, de empatía, al respeto por el otro y al diálogo con el educando para crear este tipo de relación legitimante de su rol.

## **Formas de construcción y acceso al conocimiento en el aula y en *YouTube***

Como señalan Dussel y Quevedo (2010), la escuela es una institución que gozaba de una centralización del saber basada en el conocimiento disciplinar. El currículo, construido a partir de la transposición didáctica de los saberes disciplinares, determina la “porción” de conocimientos del saber dado (matemáticas, lengua, japonés, etc.) que se le debe enseñar a un público objetivo determinado por la edad y/o saberes previos. Al mismo tiempo, el currículo condiciona los tiempos de la enseñanza aprendizaje, lo que se hará visible en el programa y cronograma de la cursa. El currículo es prescriptivo y está sujeto a controles institucionales escolares mientras que en la plataforma no hay, a priori, tales condicionamientos.

Sin embargo, los youtubers analizados imitan de alguna manera el currículo áulico, basándose en una estructura similar de contenidos (enseñar katakana antes que hiragana, hiragana antes que kanji, etc). En el caso de *KiraSensei* se va un poco más allá ya que la serie *Kizuna* está basada en el manual *Minna no Nihongo*, el mismo que se usó en las aulas y que responde al currículo establecido por el Estado Japonés. A pesar de que estos youtubers no tienen las mismas restricciones curriculares que existen en la escuela o en los institutos, los educadores youtubres eligen replicar el currículo áulico como parte de su propuesta pedagógica en la plataforma.

También replican la programación áulica: a falta de programa del curso (el cual sí existe en las aulas) los docentes youtubers utilizan el paratexto de sus videos (especialmente los títulos) y los comentarios del inicio (donde indican qué se verá en esa clase) y del final (donde comentan qué se trabajara en la clase siguiente) de cada audiovisual para anticiparle a sus estudiantes el contenido del video. De esta forma, los youtubers también establecen una programación donde dan cuenta de una secuencialidad de los contenidos y le otorgan pistas a los educandos para que puedan seguir esta progresión establecida.

 A la vez, las pantallas electrónicas – gracias a la ruptura espacio temporal que implica el aprendizaje ubicuo (Levis, 1999)- han dado lugar a exploraciones más singulares de los procesos de enseñanza aprendizaje. En principio, el usuario de *YouTube* puede empezar a ver los vídeos cuando quiera, seguirlos de la manera que desee y dejarlos si lo prefiere sin importar el momento en que el youtuber ha subido su contenido (como podemos ver en el ejemplo de comentarios del 2018 en un contenido del 2011) o el orden que esté ha establecido para su visionado.

La libertad, condicionada, de programación del aprendizaje por parte del usuario-estudiante se presenta como opuesta a la programación que se da en el aula donde si un estudiante falta a algunas clases luego deberá ponerse al día ya que no puede, teóricamente, desconocer los contenidos si desea aprobar. Por otro lado, el estudiante en *YouTube*, por tratarse de una plataforma de archivo, puede gozar del tiempo de la clase como le plazca. Es decir, el educando puede ver dos minutos de un vídeo o mirar durante cinco horas, pausarlos cuando quiera, volver, repetir, disminuir o aumentar la velocidad de los fotogramas, etc. Esto produce ventajas cognitivas (como la gestión de la propia atención y el fortalecimiento de la compresión) y metacognitivas (planificación y control de su proceso de aprendizaje) ya que le da al estudiante extremo dominio sobre el tiempo del discurso pedagógico.

En el aula existen, desde el estudiante, la posibilidad de la pregunta, la re pregunta y el pedido de explicaciones, formas en que se puede *volver para atrás* en el discurso del docente pero eso no le da al estudiante el poder sobre el tiempo de ese discurso que le da la plataforma. Esto genera una enseñanza aprendizaje donde los procesos del estudiante a veces se encuentran en tensión con la prescripción curricular que programa los tiempos de cada contenido.

Sin embargo, la clase áulica-como momento de espacio-tiempo compartido entre docente y estudiante- permite la negociación de sentidos in situ lo que no es posible en los videos pregrabados, solo a posteriori a través de los comentarios. El pedido de ampliación de la explicación o el debate en directo, como forma de comprensión dialéctica establecida entre el estudiante y el docente o entre pares, fomentan operaciones cognitivas sobre el objeto de estudio y le resuelve o comienza a resolver, idealmente, en el acto al educando cualquier tipo de confusión. El educando de la plataforma, dado que la comunicación con el docente es asincrónica (el docente sube videos pregrabados y los usuarios dejan comentarios, estos youtubers no hacen clases utilizando la posibilidad del directo), deberá esperar a que su comentario sea respondido o buscar otras fuentes que le aporten claridad.

El estudiante de la plataforma también puede acceder al contenido didáctico desde donde quiera siempre que goce de un dispositivo electrónico con conexión a Internet o haya bajado previamente el video. Se trata de la ruptura espacial del conocimiento con el mundo áulico. Se conforma así un conocimiento mucho más manejable por el usuario basado, como lo observaron Dussel y Quevedo (2010), en una exploración singular y autodidacta (p: 25) de los contenidos disponibles. Al mismo tiempo, esto se ve condicionado por la propuesta de los docentes youtubers. Por ejemplo, *KiraSensei* deja de contestar los comentarios con preguntas de los estudiantes con el paso del tiempo. La libertad de programación del estudiante en la plataforma, de esa manera, se ve condicionada por las reglas que fija el docente youtuber ya que si el educando se atrasa en su visionado puede perder la chance de avanzar en el nuevo contenido junto al docente y sus pares en el momento en que esa *comunidad* está trabajando el tema.

## **Comunidades en el aula y en *YouTube***

 En el mundo digital, los rasgos de red social de la plataforma (van Dijck, 2016) implican un diseño de *interfaz* donde los usuarios pueden comunicarse entre ellos a través de un entorno multimodal. Gracias a que existen espacios en el sitio donde los usuarios pueden interactuar de forma asincrónica (o sincrónica, por ejemplo a través de directos) y datos que son visibles para el resto de los usuarios (cantidad de *megusta* y de *nomegusta* de un vídeo, comentarios, suscripciones) los estudiantes pueden contactarse entre ellos y con el docente, detectar las prácticas y usos discursivos de los otros integrantes de la *comunidad* e ir adaptándose a ellos.

 Las prácticas de las comunidades analizadas están signadas en el aula por la institucionalidad escolar y en la plataforma por los hábitos de usuario (*arquitectura*) que van marcando qué es esperable hacer dentro de esa *comunidad* y que no. Por ejemplo: En el Nichia Gakuin estudiantes y profesores empezaban el día realizando una serie de ejercicios en el patio siendo esto parte de su propuesta institucional. *KiraSensei* propone la corrección entre pares de las actividades que indica como tarea, constituyendo esto un rasgo de su comunidad ya que sus estudiantes co-enunciadores se explayan en las correcciones de sus compañeros.

 También las formas de construcción de conocimiento (curricular, no curricular, centralizada en el docente, de gran iniciativa autodidacta, de programación rígida o flexible), del uso de la palabra y las formas de interacción entre pares y con el docente son rasgos de las comunidades. En su nivel discursivo, los estudiantes y docentes de la comunidad escolar conocen los géneros didácticos y los tiempos de habla que estos establecen. Por ejemplo: ningún estudiante o docente hizo uso de un *género discursivo* inapropiado dentro de la *comunidad* (como un chiste soez)ni interrumpió una explicación en el medio de su desarrollo. La inexistencia de chistes soeces es algo que se repitió en la plataforma. Esto da cuenta de que los actores reconocen cuáles géneros pertenecen a la situación de comunicación de la que son parte y cómo se utilizan según los roles de interlocución.

En las comunidades de usuarios estudiantes de nuestros canales podemos marcar tres rasgos primarios que definen su pertenencia a esa comunidad: el ser usuario de *YouTube*, el ser hispanohablantes y el tener un *interés*  en común por el idioma japonés. Además de un posible cuarto rasgo rastreable en la construcción de los enunciatarios: el ser consumidores de manga y anime. Salvo la primera (de lo cual no podemos dar cuenta), estas son características que se comparten con las comunidades del aula. Tratamos con cursos de idioma no obligatorios y extracurriculares para hispanohablantes por lo que lo que reúne a estos estudiantes es, en principio, el interés personal en el idioma[[3]](#footnote-3).

En cuanto al último rasgo solo el enunciador digital se presentó compartiendo el gusto por el manga y el anime de su comunidad de estudiantes: a través de los objetos dentro del plano de la toma (mangas, uso de remeras de anime, dibujos de personajes de anime pegados en la pizarra). Mientras que el *enunciatario* consumidor de anime y manga aparece en ambos espacios construido a partir de enunciados que pre asumen el consumo de estos productos culturales (“esto ya lo vieron en los animes”-Prof. Nichia. “Ustedes que son otakus”-puntualiza *KiraSensei*).

## **Formas de *autoridad docente* en el aula y en *YouTube***

 Emilio Tenti Fanfani (2004) distingue entre *autoridades tradicionales* y *autoridades modernas*. Primeramente, podemos llanamente decir que para nuestros youtubers no aplica la idea de autoridad derivada de la designación de una institución como podemos entender que sí existe en los centros observados. Los canales de *KiraSensei* y *NihongoKyoukai* no se presentan como dentro de ninguna institución en particular.

 En cuanto a la *autoridad personal*, basándonos específicamente en los títulos habilitantes, la situación del docente de japonés en Argentina es bastante particular. En nuestro país no existe el título oficial de profesor de japonés por lo que el certificado que emite la organización Kyoren[[4]](#footnote-4), la única que propone un curso de capacitación docente en este idioma, es el equivalente simbólico. Podríamos creer que esta desregularización puede tener algún efecto sobre la *autoridad docente* en el aula, sin embargo, entendemos que ese no es el caso. Presumimos que los títulos importan frente a la institución, en el aula, el docente puede gozar de la *autoridad institucional* por el solo hecho de ocupar el cargo y articular esta con formas modernas de construir autoridad, ya que no hubo referencia alguna a estudios o titulaciones durante las clases observadas. Esto, es una hipótesis que no podemos corroborar para el caso ya que no presenciamos el comienzo de clases, instancia donde, a través de la presentación, el docente se auto legitima como enunciador autorizado. Sin embargo, entendemos que se respeta el rol, es decir, se respeta una posición en la escenografía dada.

En cuanto a la autoridad personal en *YouTube*, podemos afirmar que encontramos similitudes entre el aula y el mundo digital. Kira, apodo del youtuber de *KiraSensei*, se presenta como psicólogo graduado en España y profesor de inglés y japonés en ejercicio en Japón[[5]](#footnote-5). Comenta que da clases en universidades y en institutos de idioma en el país del sol naciente y que ha dedicado muchos años de su vida a estudiar la lengua. Luis, el youtuber de *NihongoKyoukai*, por su parte, se presenta como una persona que ha estudiado japonés durante largos años y que ha obtenido certificados de idioma oficiales[[6]](#footnote-6) que legitiman sus conocimientos. Los dos youtubers explicitan sus saberes, titulaciones y certificados con la intención de argumentar en favor de su autoridad para transmitir ese cuerpo de conocimientos a otros y el estudiante usuario debe decidir si les cree o no ya que no hay institución que los respalde ni los docentes muestran nunca los títulos de los que hablan.

 Aunque Tenti Fanfani no utilice el caso de las disciplinas ligadas a un país o cultura como ejemplo de análisis, queremos postular la ascendencia (o más bien apariencia de ascendencia) o la nacionalidad como una especie de indicador de *autoridad personal* cuando se refiere a la transmisión de conocimientos de un determinado idioma o elementos de una cultura. En los dos institutos nos encontramos con profesoras nikkei, descendientes de inmigrantes japoneses, o japonesas salvo por el caso de una de las profesoras del Centro Okinawense. Es común en la enseñanza de idiomas que tanto institutos como estudiantes busquen profesores nativos o hijos de nativos ya que existe la creencia de que tendrán un mejor manejo del idioma o del elemento cultural a ser estudiado. Entendemos que el poseer rasgos fenotípicos del rostro asiático sumado al hecho de tratarse específicamente de cursos de japonés produce un efecto de asociación de esos índices (físicos y contextuales) que apelan a un imaginario que asocia el “ser japonés” con el conocimiento sobre el objeto de estudio. Este funcionamiento indicial de los signos descriptos tendría como resultado la investidura de una cierta *autoridad personal* en el *enunciador* frente al estudiante quien lo asume como cercano, o atravesado, por el idioma y la cultura estudiada.

 En cuanto a los descendientes, en ciertos casos este efecto de sentido responde a una construcción social basada en estereotipos que no se condicen con la trayectoria real del sujeto ya que no todos los descendientes guardan las costumbres del país de sus padres, viajaron a él alguna vez o manejan el idioma. En otros casos, el estereotipo puede funcionar como “prejuicio positivo” disponible para ser capitalizado por los propios descendientes a su favor utilizándolo como capital simbólico adquirido[[7]](#footnote-7).

 No obstante, tratándose efectivamente de descendientes o nativas docentes de japonés, encontramos en las observaciones referencias a este vínculo personal con Japón o con su cultura en diferentes momentos, resaltando las anécdotas y el uso de fotos personales, como recurso didáctico, de una de las profesoras del Centro Okinawense. Detectamos aquí un uso de recursos y géneros discursivos aplicados no solo con fines didácticos sino para construir discursivamente un *enunciador* como sujeto de saber y autoridad. El uso del género anécdota y de fotografías familiares para ejemplificar cómo es Japón y qué y cómo se hace en Japón no solo sirve para incentivar el desarrollo de competencias culturales en la lengua también construye un *enunciador* que se presenta en estrecha relación con el país y con las competencias sociolingüísticas del idioma. En *KiraSensei* también se da la construcción de *autoridad* a través de la idea de una cercanía personal al objeto de estudio, como en el caso de la nacionalidad o ascendencia en el aula. En su caso, esto tiene que ver con la experiencia personal de residir, estudiar y enseñar japonés en Japón[[8]](#footnote-8). En este enunciador docente también encontramos el uso de anécdotas y ejemplificaciones personales a la hora de dar clases con los mismos fines que el enunciador del aula.

 En los dos institutos pudimos observar estrategias de construcción de autoridad docente basadas en las *formas modernas* señaladas por Tenti Fanfani (p: 4). Las docentes de los dos centros dejaban hablar a los estudiantes y explayarse en sus dichos sin interrumpirlos y en ningún caso una pregunta fue ignorada, propiciando una escucha atenta y dispuesta. En el caso de la docente del Instituto Nichia Gakuin también pudimos ver el uso de la explicación racional y moral. La docente le estaba aclarando algo a una estudiante en particular momento en el que otros estudiantes comenzaron a conversar sostenidamente entre sí. En ese instante la educadora pide silencio explicando que “si hablan todos al mismo tiempo no se pueden escuchar y tal vez lo que está diciendo el otro les sirve a ustedes. Además, es una falta de respeto para el compañero”

Asimismo, en la interacción de los youtubers con los usuarios, tanto a través de los propios videos como en los comentarios, podemos detectar la construcción de estas formas modernas de *autoridad*.



Imagen 4. Primer vídeo de *NihongoKyoukai*, recomendación de estudio.



Imagen 5. Primer vídeo de *Kizuna*, *KiraSensei*, motivación.

 En la imagen 4 el docente le da una recomendación al estudiante sin desacreditar o invalidar las ideas o intenciones del educando mientras que en la imagen 5 el educador recurre al sentimiento de grupo y a dar ánimos a los estudiantes para fomentar la continuidad del aprendizaje. Al igual que en el aula, a lo largo de los videos los profesores mantienen siempre un tono cordial, se comunican con respeto y miran y sonríen a cámara constantemente. Estas formas de utilizar el discurso nos hablan de la intención de empatizar con sus estudiantes, a través de crear un vínculo fuertemente basado en el *contacto* que no se sostiene sólo en poseer, en apariencia, un saber mayor sobre el objeto de estudio dado. En ambos casos (áulico y virtual), la seducción funciona como estrategia de argumentación y por lo tanto de construcción de autoridad docente[[9]](#footnote-9).

 Algo que aúna la forma de comunicación asincrónica que permite la interfaz con la idea de autoridad docente es que en ambos youtubers la interacción, vía comentarios, con los estudiantes es más fluida cuando los vídeos recién se publicaron, decayendo la cantidad de respuestas de los educadores a medida que pasan los años. Hipotetizamos que los primeros estudiantes co-enunciatarios que han dejado comentarios positivos en el vídeo, generado vistas y reacciones al mismo sirven como punto de referencia para los nuevos estudiantes que llegan a un contenido ya “curado” por la *inteligencia colectiva* (Levy, 1992) de una *comunidad* con una fuerte *cultura participativa* en esa plataforma. Esta curación por parte de la comunidad embiste al prosumer de *autoridad* como enunciador docente lo que no parece verse afectado por la no respuesta a comentarios posteriores. Este tipo de *autoridad* probablemente entraría dentro de la categoría de *autoridad personal* en el esquema de Tenti Fanfani (2004), ya que se trata de la validación social de los conocimientos de un docente obtenida, en este caso, gracias a la *comunidad* de *YouTube*.

Transposición de una serie de comentarios actuales sin respuesta del docente en el vídeo Presentación del curso de Japonés Kizuna-*KiraSensei[[10]](#footnote-10)*:

[Charlotte B.](https://www.youtube.com/channel/UCcZm58nOceHlPG_XdHUZ4aA)[Hace 1 mes](https://www.youtube.com/watch?v=afYI1z9m4m8&lc=UgwYPn05eZjWsHv2M054AaABAg)

2018, gracias por estas lecciones Kira.﻿

1

RESPONDER

[claudio guaimas](https://www.youtube.com/channel/UCUvUBjTB8NymqDIZ5UQIYzg)[Hace 1 mes](https://www.youtube.com/watch?v=afYI1z9m4m8&lc=UgzIJ2Z29E2dUCn4GN94AaABAg)

Yo busqué el Minna no nihongo pero me salieron varios libros con la misma tapa cuál sería﻿

RESPONDER

Transposición de una serie de comentarios actuales sin respuesta del docente en el vídeo Clase de japonés #1-*NihongoKyoukai[[11]](#footnote-11)*.

[Nicolas Hohmann Álvarez](https://www.youtube.com/channel/UCfI0T01UTBZqrtAR0m1FXCw)[Hace 1 semana](https://www.youtube.com/watch?v=tKHpsgQXbtk&lc=UgzfRj6elQeprhd12gZ4AaABAg)

Quizá me equivoque pero creo que es konichiwa y konbanwa.﻿

RESPONDER﻿

[Steven Stevens](https://www.youtube.com/user/steven3646)[Hace 1 semana](https://www.youtube.com/watch?v=tKHpsgQXbtk&lc=UgyGZPIa8LW6CE6Mfn94AaABAg)

Puro otaku meco viendo este vídeo siono raza :v﻿

RESPONDER

[Kensy Morel](https://www.youtube.com/channel/UC-qd4W_PymKP-fMGgXfi2ew)[Hace 2 semanas](https://www.youtube.com/watch?v=tKHpsgQXbtk&lc=UgzxuGWR4nv_QtLELI14AaABAg)

Me gusto tu video sensei 2018 y yo viéndolo﻿

RESPONDER

No encontramos en el aula, al menos durante las observaciones, ejemplos de lo que se entiende por *cultura participativa* en la red ya que esta implica la creación y comunicación libre en un espacio (virtual o áulico) de las creaciones y opiniones de los diferentes usuarios. El discurso en el aula giro de forma radial sobre el docente lo que no permitió observar este tipo de iniciativas por parte de los estudiantes.

**Conclusiones:**

En cuanto a la forma de construcción y acceso al conocimiento, las características señaladas sobre la enseñanza aprendizaje en la Web dan cuenta de la injerencia de la *arquitectura* de *YouTube* sobre estos procesos. Por un lado, al ser el soporte de la clase el audiovisual y encontrarse alojado en una plataforma reservorio de contenido, los estudiantes tienen un cierto poder sobre el tiempo del discurso que no poseen en el aula. Sin embargo, pierden la oportunidad de negociación de sentidos y pedido de explicaciones in situ que presenta la clase áulica como momento compartido ya que al tratarse las clases audiovisuales de vídeos pregrabados (está la posibilidad del directo pero no los youtubers elegidos no la utilizan) la instancia de pregunta por parte del estudiante es siempre asincrónica. Por lo tanto, cada espacio presenta ventajas y desventajas comparativas en cuanto a la construcción y acceso al conocimiento desde una mirada interactiva de los procesos de enseñanza aprendizaje.

 A la vez, la propuesta pedagógica de cada youtuber va delimitando el horizonte de demandas/expectativas de su *comunidad* de estudiantes y condicionando la libertad de programación desde el polo del educando. Parte de este condicionamiento es la aplicación de un currículo y una progresión del contenido (por ej. empezar enseñando kanji) que imita al aula cuando en la red no existen, a priori, imposiciones curriculares.

 Por otro lado, especialmente en cuanto a la dimensión comunicacional y discursiva, en el sitio web podemos encontrar un acceso masivo al rol de enunciador docente mientras que en el aula este acceso es restringido. En YouTube cualquier sujeto (con las habilidades y recursos técnicos) puede construir un texto cuya entidad discursiva principal sea un *enunciador* docente, creando una amplia red de polos de saber vinculados a individuos independientes de una institución proceso en donde se da cuenta de la *cultura participativa* de la *comunidad* de esa red. La pericia en el rol docente de ese *enunciador*, a su vez, será avalados por la *inteligencia colectiva* de los usuarios y no ya por una institución social como el Estado-Escuela.

 Asimismo, encontramos también continuidades en las *comunidades* conformadas en ambos contextos en tanto están compuestas por docentes y estudiantes que respetan el horizonte discursivo del campo educativo al hacer uso de los géneros esperables dentro del campo. Ambas *comunidades*, a la vez, se basan en el *interés* personal sobre el idioma japonés de un *enunciatario* hispanohablante. En ambos espacios encontramos al *enunciatario* consumidor de anime y manga siendo correspondido en *YouTube* por un *enunciador* con los mismos consumos culturales. Aventuramos que esto responde a que las lógicas de la Web habilitan una mayor inserción del mundo subjetivo en la construcción del *enunciador* docente que en el aula.

 En cuanto a la *autoridad docente,* condición para que se den los procesos de enseñanza aprendizaje*,* no hay en nuestro corpus digital casos de *autoridad institucional* como sí existe en el aula. En ambos espacios podemos ver construcciones de *autoridad personal* (por títulos y saberes) y de *autoridades modernas* (argumentaciones del orden el empático, mayor simetría con el educando, etc.).

**Bibliografía:**

-Charaudeau, P y Maingueneau, D (2005). Diccionario del análisis de discurso. Buenos Aires, Amorrortu

-Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aiqué.

-Dussel, I. y Quevedo, L. (2010): Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. VI Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.

-Frigerio, G. et al. (1992): Las instituciones educativas: Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Buenos Aires. Troqvel Educación. Serie Flacso.

<http://s55262c0629f4139b.jimcontent.com/download/version/1377289146/module/8387536370/name/las%20instituciones%20educativas-%20cara%20y%20ceca.pdf>

-Hernández Rojas, G. (1998). Teoría Sociohistórica. En Paradigmas en psicología de la educación. México. Paidós Educador.

-Lappassade, G. (1977). “*Grupos, Organizaciones, Instituciones*”, Editorial Gedisa, Barcelona

-Tenti Fanfani, E. (2004): Viejas y nuevas formas de autoridad docente. Revista todavía. <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>

-Van Dijck, J. (2016) “La producción de la socialidad en el marco de una cultura de la conectividad”. En La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

-Verón, E. (1993 [1988]): La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona: Gedisa.

(1995 [1984]): Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC.

(2004): Fragmentos de un tejido. Barcelona: Gedisa. Disponible en:<http://semiotica2a.sociales.uba.ar/files/2014/08/Veron-texto-prensa-grafica.pdf>

-Vygotsky, L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Ediciones Crítica Grijalbo, Cap. 6

1. Otra cuestión a sopesar es que los canales de YouTube de estos youtubers no son el único contenido pedagógico digital que los docentes ofrecen a sus estudiantes y que los prosumers han continuado haciendo videos a lo largo de estos años realizando modificaciones en su propuesta pedagógica. [↑](#footnote-ref-1)
2. En *YouTube* no hay botón interactivo de “me encanta” como en *Facebook*, no es una opción que sea parte de la programación de la interfaz visible de esa plataforma y los usuarios no tienen ninguna injerencia sobre ello. [↑](#footnote-ref-2)
3. Esto, sin embargo, debe ser matizado ya que en el caso de los estudiantes descendientes de japoneses (en el COA y el Nichia Gakuin una porción pequeña de estudiantes era nikkei descendiente) puede existir una exigencia por aprender el idioma por parte de las familias. [↑](#footnote-ref-3)
4. Kyoren es una asociación civil sin fines de lucro. Fue fundado en octubre de 1960 para la difusión, mantenimiento y continuidad del idioma y la cultura japonesa en la Argentina. Su principal objetivo es prestar colaboración a los colegios y profesores de idioma japonés por medio de la realización de distintas actividades” en http://www.spn.kyoren.com.ar/nosotros/breve/ [↑](#footnote-ref-4)
5. https://www.youtube.com/watch?v=afYI1z9m4m8&list=PL2cfp06CZPUFQ5D1VD0ofHaI56\_yTyEez [↑](#footnote-ref-5)
6. Nihongo Nōryoku Shiken- emitidos por el gobierno japonés mediante la Japan Foundation y la JEES. [↑](#footnote-ref-6)
7. Ver Marcelo Higa, 1995 [↑](#footnote-ref-7)
8. https://www.youtube.com/watch?v=afYI1z9m4m8&t=12s [↑](#footnote-ref-8)
9. Al mismo tiempo, por lo que a la Web respecta, estas estrategias son propias de la retórica discursiva youtuber ya que la utilizan la mayoría de los prosumers, docentes o no, para llamar la atención de su enunciatario y establecer un vínculo con él. [↑](#footnote-ref-9)
10. Consultado por última vez el 10/10/2018 [↑](#footnote-ref-10)
11. Consultado por última vez el 10/10/2018 [↑](#footnote-ref-11)