

ARGOS

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA SECRETARÍA
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO DE LA FHyCS - UNaM


Universidad Nacional de Misiones



**Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias
Sociales. Secretaría de Investigación y Postgrado. Maestría en Semiótica
Discursiva**

Duthil, Lorena Vanesa

Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas: conversaciones desde los umbrales

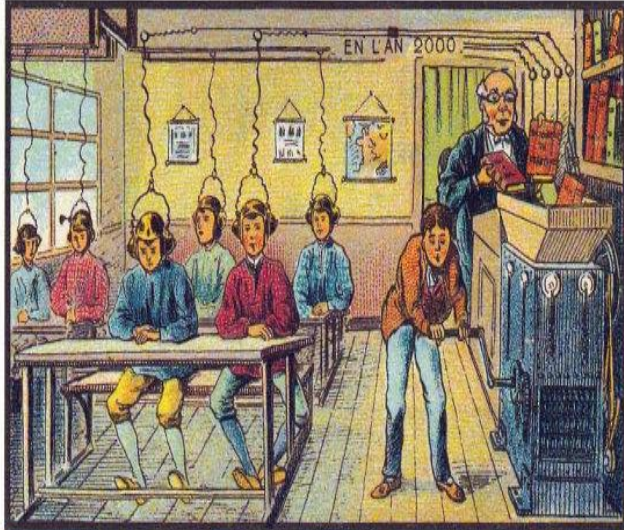
**Tesis de Maestría presentada para obtener el título de
“Magíster en Semiótica Discursiva”**

***Director: García, Marcelino
Co-Director: Silva, Omar***

Posadas, 2016



Esta obra está licenciado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



conectar igualdad

Producción multimedia (videos y animaciones)

Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1



“Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas: conversaciones desde los umbrales”.

Tesista: Lorena Vanesa Duthil



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación



**Universidad Nacional de Misiones
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Secretaría de Investigación y Postgrado
Programa de Semiótica
Maestría en Semiótica Discursiva
Directora: Dra. Ana María Camblong**

**“Las nuevas Tecnologías de la Información y la
Comunicación en las aulas:
conversaciones desde los umbrales”.**

**Tesista: Lorena Vanesa Duthil
Director: Dr. Marcelino Garcia
Co-Director: Dr. Omar Silva**

-2016-

Agradecimientos

La redacción de los agradecimientos de este trabajo me encuentra en un momento en el que temo que debido al cansancio y a las emociones *mixturadas* que siento pueda llegar a olvidarme de alguien que ha sido sumamente importante en todo este proceso. Estas primeras líneas y este reconocimiento va para todos ustedes: los que acompañaron y están, los que acompañaron y ya no estamos contacto y los que pude haber dejado fuera de las menciones que siguen.

En primer lugar agradecerle a ELLA que es la que ha hecho que llegue hasta este punto y la que acompañó el trabajo en tantos pasillos de sanatorios y hospitales cuando sentía que ya nada importaba.

A mi familia que aunque a veces no entendían muy bien mis *delirios semióticos* siempre tuvieron una palabra de aliento para que, aunque parecía imposible, no bajara los brazos.

A TODOS mis formadores, muy en especial a Jorge Rodríguez, a Irma Bárbara, a María Inés Amable y a Ana Camblong porque fueron los que motivaron mis deseos de ser docente y de pensar otros modos de enseñar y aprender.

A mis compañeros de trabajo del Área Pedagógica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Posadas) y de la Facultad de Artes de Oberá (a Alejandra Camors en especial ¡gracias por estar!): Infinitas gracias por sus aportes, la paciencia y las palabras de aliento cada vez que lo necesité.

A mis estudiantes, a todos y cada uno de ellos por la profunda paciencia y el amor con el que toleraron a una docente en proceso de maestría con todo lo que esto implica. Gracias a todos los que transitaron la Práctica II en la Facultad de Humanidades, a los que construyeron conmigo en Narrativas Audiovisuales I y II, en Cámara e Iluminación en Oberá y a los que por años han disfrutado del gusto por la lengua portuguesa en la Escuela de Inglés y Portugués (Proyecto Idiomas – Facultad de Ciencias Exactas) y del Británico.Net, a todos mis colegas de estas instituciones también GRACIAS! A Leonardo López muy en especial por estar, acompañar, sugerir y sobre todo por las ganas de aprender a enseñar juntos.

A mis amigos, a todos los que soportaron mis presencias-ausencias por estar demasiado ocupada escribiendo la tesis a ellos: ¡lo logré! ¡Terminé la tesis!

A Anita Estrada y a Fino Gehrmann por todos los momentos que crearon y que fueron un cable a tierra en todos estos años de escritura y trabajo. A Andresa, Raquel, Mónica, Mariel, y Miriam (gracias Miriam por estar en esos momentos en los que de verdad sentí que ya no podía más, nunca te voy a terminar de agradecer todo lo que hiciste por mí y por mi papá) A Carlos “Pappo” Delgado, Federico, Patricia, Walter y Martín.

A César Cabrera cuyas palabras en los difíciles momentos que nos tocaron vivir este último año, reconfiguraron mis prioridades y me dieron el empujón que necesitaba para llegar hasta acá. A todos los que acompañaron con sus palabras, abrazos y presencia en esos días: infinitas GRACIAS!

Llegamos Fernanduuu...(Olivera) Casi, casi, somos Magister!!!

ÍNDICE.....	Página 4
INTRODUCCIÓN.....	Página 5
PARTE 1: Lineamientos Teóricos Metodológicos.....	Página 7
- Planteamiento del Problema.....	Página 7
- Revisión de Bibliografía.....	Página 32
PARTE 2: Políticas Internacionales de Inclusión del Modelo 1 a 1.....	Página 35
- Estableciendo diálogos: España en la Década del 80'	Página 40
- Programas y Planes en Argentina, Brasil, Paraguay Uruguay	Página 42
PARTE 3: Análisis del texto “Producción Multimedia (Videos y animaciones) Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1”	Página 55
- Conversaciones en el umbral	Página 77
- Algunos Interrogantes para seguir conversando.....	Página 87
- ¿Qué podría Incluir esta secuencia didáctica? Una propuesta.....	Página 94
- La construcción del saber: Negociación de sentidos, la traducción la experiencia.....	Página 98
- ¿Qué estás pensando? ¿Qué está pasando? Algunos aportes sobre nuevos sujetos y subjetividades en Internet.....	Página 104
CONCLUSIÓN	Página 116
BIBLIOGRAFÍA.....	Página 123

INTRODUCCIÓN

El proceso de transformación de la cultura impresa a la cultura audiovisual y, posteriormente, multimedial y digital plantea nuevos desafíos en el campo de la educación. En una época donde los jóvenes que transitan los espacios áulicos nacieron y viven inmersos en la lógica de las pantallas las escuelas no pueden permanecer ajenas a estos cambios.

En el año 2010 el Estado Nacional anunció la creación del Programa Conectar Igualdad cuyo objetivo principal fue superar la brecha digital. Una de nuestras intenciones se centra en problematizar este concepto desde una perspectiva dialógica interdisciplinar ya que consideramos que las voces de los expertos que nos pueden ayudar a reflexionar sobre estos cambios se encuentran en el campo de la educación pero también en el de la comunicación, de la semiótica, de la sociología e incluso de la informática, ya que las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación comprenden una serie de aparatos tecnológicos con sus propias lógicas y saberes que exceden lo educativo.

Además de responder a lógicas internacionales que motivaron y en algunos casos financiaron el ingreso de las TIC a los escenarios áulicos en América Latina y en Argentina en particular, esta incorporación se produjo a través de Políticas de Estado que se centraron no sólo en la introducción de las *Netbooks* a las aulas ¿o sí? sino que además propusieron distintas instancias de capacitación para docentes, directivos y comunidad educativa en general.

Entre las instancias de capacitación para los docentes llevadas adelante por el Estado Nacional se encuentran una serie de cursos presenciales, semi presenciales y a distancia, y una sucesión de materiales de circulación gratuita tanto en Internet en formato PDF como en soporte papel que llegaron a las instituciones educativas.

Uno de esos materiales, el cual propondremos analizarlo como un manual, *“Producción multimedia – Video y Animaciones. Serie estrategias en el Aula para el Modelo 1 a 1”* enuncia algunas propuestas que suponen un abordaje crítico y reflexivo de las tecnologías en los espacios áulicos pero que sin embargo consideramos que al analizarlo desde los aportes de diversos autores que problematizan las nuevas tecnologías desde los géneros virtuales emergentes, los sujetos y subjetividades, la problemática del tiempo y el espacio y las nuevas configuraciones de saber y

conocimiento en la era digital; se podría re- pensar esa propuesta a partir de una revisión de algunas de las estrategias que propone y sugiriendo algunas otras.

Consideramos importante también abordar los debates posibles que abren o deberían habilitar, los nuevos modos de interacción respecto de las nociones de texto, autor y lector. Por ello enfocaremos nuestro análisis en las actividades propuestas en dicho material, en la imagen de “lector virtual” que se configura y en las nociones de autoría que se podrían llegar a revisar en función de las actividades que propone realizar.

El texto que analizaremos tiene como destinatarios principales a los docentes de colegios secundarios públicos de todo el país, como lo enuncia el Prólogo y la Presentación. Fue editado por el Ministerio de Educación de la Nación y tiene como objetivo principal proponer estrategias para la incorporación de las TICs al trabajo áulico cotidiano - el Programa Conectar Igualdad garantiza el piso tecnológico a todas las instituciones de enseñanza secundaria públicas y los docentes son los responsables de su incorporación en las tareas de enseñanza-aprendizaje -.

LINEAMIENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

*“Comunicación sin emoción
Una voz en off con expresión deforme
Busco algo que me saque este mareo
Busco calor en esa imagen de video”
Nada personal Soda Stereo - (1985)*

El proceso de transformación de la cultura impresa a la cultura audiovisual y, posteriormente, multimedial y digital plantea nuevos desafíos en el campo de la educación. El hecho de que las nuevas generaciones hayan nacido y crecido en lo que se denomina “pos modernidad” o “*sociedad de la comunicación generalizada, la sociedad de los mass media*” (Vattimo, 1990:72) nos desafía a pensar en nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan acercarnos a ellas y propiciar modos alternativos de enseñar y aprender teniendo el diálogo como herramienta fundamental para dicha tarea.

Los videojuegos interactivos, la televisión, los dispositivos móviles, las *Notebooks* e Internet, junto a otro conjunto de artefactos tecnológicos, conforman un universo poblado de interacciones y reconfiguran los espacios y tiempos, las relaciones y las prácticas sociales. Así la sociedad global:

“estalla en una multiplicidad de individuos y grupos que desestructuran y reconvierten los lazos sociales, dando fin a la ilusión de la ‘gran sociedad’ y a la política de la unidad y/o el rechazo, generando nuevas formas de socialización, independientemente de los límites del estado nacional y en muchos casos, en franco desacople de sus actividades” (Reigadas, 1998:40).

Sin embargo en la mayoría de las aulas, espacios privilegiados de construcción de conocimientos, dispositivos como el celular, las cámaras fotográficas o incluso las computadoras portátiles, no siempre se consideran en todo su potencial didáctico-pedagógico, ni son incluidos en el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje genuinamente significativas que podrían, propiciar nuevos procesos y mediaciones entre los saberes a ser enseñados y aprendidos.

A partir de los años '90, en la Argentina el Estado Nacional ha impulsado la compra y utilización de computadoras en las escuelas secundarias, primero a través de las salas de informática y luego con la introducción de las primeras *Netbooks* en las escuelas técnicas a través de los proyectos del INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica).

En el mundo sin embargo, la emergencia de la computadora puede ser recuperada en la década del 40’:

“Entre su invención a mediados de los 40s y la llegada de la PC a inicios de los 80s, la computadora digital era usada sobre todo con fines militares, científicos y empresariales (cálculos y procesamiento de datos). No era interactiva. No estaba diseñada para ser usada por una sola persona. En pocas palabras, difícilmente podía funcionar para la creación cultural. Como resultado de numerosos desarrollos en los 80s y 90s, entre ellos el surgimiento de la industria de las computadoras personales, la adopción de las interfaces gráficas de usuario (GUI), la expansión de redes computacionales y del World Wide Web, las computadoras se movieron hacia la cultura. El software reemplazó muchas herramientas y tecnologías de los creativos profesionales. También ha dado la oportunidad a cientos de millones de personas de crear, manipular y compartir medios”. (Manovich, 2012: 3)

En el campo de la educación Seymour Papert es uno de los pioneros en pensar cómo a través de una computadora los niños podrían aprender a programar. En 1968 crea el lenguaje de programación “Logo”, concebido como un *medio* para ser utilizado por educadores con el objetivo de motivar nuevas maneras de enseñar y aprender. Durante los años 80’ y hasta la actualidad se desarrollaron una serie de estudios y ensayos investigativos con niños a partir de los dos años pero que no han llegado a ser lo que en ese momento Papert imaginaba. La mayoría de sus investigaciones consideraban que el niño podría aprender de manera autónoma a programar. Casi cuarenta años después podemos decir que es muy probable que los niños, desde muy corta edad, puedan realizar una serie de operaciones con las computadoras portátiles, tablets y celulares con fines lúdicos. La apropiación con fines didácticos – pedagógicos continúa siendo un tema de discusión no sólo en el campo de la educación sino de la comunicación en general.

El Siglo XXI nos encontraría discutiendo respecto del rol/utilidad/lugar de las nuevas tecnologías en la educación. Ya que es innegable que una de las principales característica de la posmodernidad es la proliferación de pantallas. Para Lipovetsky y Serroy desde la mitad del siglo pasado la pantalla pasó de ser exclusiva de un espacio cerrado y único (el cine) para convertirse en portátil. Instalándose primero en todos los domicilios a partir de la década del 50’ con la llegada de la televisión y posteriormente con la aparición de las consolas de video juegos, las computadoras y los teléfonos celulares:

“En menos de medio siglo hemos pasado de la pantalla espectáculo a la pantalla comunicación, de la unipantalla a la omnipantalla. La pantalla de cine fue durante mucho tiempo única e insustituible; hoy se ha diluido en una galaxia de dimensiones infinitas: es la era de la pantalla global.

Pantalla en todo lugar y todo momento, en las tiendas y en los aeropuertos, en los restaurantes y los bares, en el metro, los coches y los aviones; pantallas de todos los tamaños, pantallas planas, pantallas completas, minipantallas móviles; pantallas para cada cual, pantallas con cada cual; pantallas para hacerlo y verlo todo. Videopantalla, pantalla miniaturizada, pantalla gráfica, pantalla nómada, pantalla táctil: el nuevo siglo es el siglo de la pantalla omnipresente y multiforme, planetaria y multimediática” (Lipovetsky – Serroy, 2009: 10)

La proliferación de pantallas ha configurado nuevos modos de vincularse, nuevas maneras de dialogar, otros modos de construir subjetividad, de entender los territorios y las pertenencias, y la escuela, no puede quedar al margen de estos cambios.

Los modos de construir territorialidades han puesto en “jake” el poder absoluto de las instituciones educativas para impartir conocimientos. Ahora ya no es necesario estar en un lugar y tiempo con un docente para poder aprender, con tener un celular con acceso a Internet basta para acceder a información sobre cualquier tema. Uno de los problemas principales que aparece aquí es la veracidad de la información a la que accedemos, las posibles interpretaciones y la identificación de las fuentes. Estas son algunas de las problemáticas que nos proponemos abordar a lo largo de este trabajo intentando plantear nuevos interrogantes y otras miradas que nos permita quizás, comprender esos procesos que están ocurriendo/que nos están ocurriendo.

Como dijimos, el abordaje de este trabajo se centrará en una propuesta inter/transdisciplinar ya que consideramos que las problemáticas emergentes hoy en el campo de la educación requieren de aportes de diversas disciplinas que comporten quizás las preocupaciones respecto de los modos de construir subjetividad, saber, territorialidades y que vienen discutiendo desde hace varias décadas respecto de lo que las Tecnologías de la Información y la Comunicación podrían llegar a estar propiciando ¿o no? en los espacios áulicos.

Jesús Martín Barbero ha logrado poner en diálogo aportes de varios campos de pensamiento que permiten tener una mirada más amplia respecto de la situación de nuestras escuelas en estos tiempos. Las lecturas realizadas de algunos de sus libros y ponencias en congresos nos ayudaron a pensar la apropiación - o no apropiación - de estos nuevos medios desde una perspectiva más amplia y reflexiva, haciendo foco en los procesos que propician y en los nuevos modos de construir subjetividades. Es por eso que consideramos pertinente citar algunos de los principales interrogantes que han guiado sus investigaciones a lo largo de los años y que nos ayudarán también a nosotros a propiciar nuevos diálogos:

“ (...) ¿qué significan saber y aprender en el tiempo de la economía informacional y los imaginarios comunicacionales movilizados desde las redes que se insertan instantáneamente lo local en lo global?, ¿qué desplazamientos epistemológicos e institucionales están exigiendo los nuevos dispositivos de producción y apropiación cognitiva a partir del interfaz que enlaza las pantallas hogareñas de televisión con las laborales del computador y las lúdicas de los videojuegos?, ¿qué saben nuestras escuelas, e incluso nuestras facultades de educación, sobre las hondas modificaciones en la percepción del espacio y el tiempo que viven los adolescentes, insertos en procesos vertiginosos de desterritorialización de la experiencia y la identidad, y atrapados en una contemporaneidad que confunde los tiempos, debilita el pasado y exalta el no futuro fabricando un presente continuo: hecho a la vez de las discontinuidades de una temporalidad cada día más instantánea, y del flujo incesante y emborrachador de informaciones e imágenes?. ¿Está la educación haciéndose cargo de esos interrogantes? y si no lo está haciendo, ¿cómo puede pretender ser hoy un verdadero espacio social y cultural de apropiación de conocimientos? la televisión devela lo que ésta cataliza de cambios en la sociedad: desplazamientos de las fronteras entre razón e imaginación, entre saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana”. (Martín Barbero, 1999:18)

Esta extensa cita plantea, desde nuestra perspectiva, los principales interrogantes a los que nos vamos a aventurar a poner en diálogo, no con la intención de dar respuestas, sino con la convicción de que es posible y necesario aportar reflexiones, tender puentes y conversar sobre estos cambios que, aceptados o no por el sistema educativo, están ocurriendo.

Existen procesos necesarios que van desde lo macro a lo micro para poder pensar en experiencias realmente significativas que incluyan el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, no como reemplazo de otras herramientas sino como componentes claves de ciertos procesos y modos de aprender.

Entre las políticas de Estado que permitieron el ingreso formal de las *Netbooks* a las aulas, y el trabajo con ellas en el cotidiano de la escuela en experiencias de aprendizaje significativas, existe una brecha que requiere de conversaciones, de otras miradas.

Para poder analizar y repensar estos aspectos consideramos importante poner en diálogo el Manual Multimedia con las representaciones construidas sobre la educación, la inclusión y el acceso al saber en la *Ley de Educación 26.206* (2006), el Documento del Consejo Federal de Educación “*Las Políticas de Inclusión Digital Educativa. El Programa Conectar Igualdad*” (2010) y el discurso de lanzamiento del Programa realizado por la presidente de la Nación Cristina Fernández de Kirchner en el año 2010.

Nuestra intención no es realizar un análisis comparativo de los textos sino retomar algunas de las marcas que nos permitan ver las distancias que existen entre lo enunciado y lo realizado. En palabras de Eliseo Verón:

“No se puede abordar un texto de manera interesante sin movilizar innumerables percepciones, informaciones, hipótesis y conceptos “extratextuales”, sin los cuales ni siquiera se podría justificar por qué se está analizando ese texto y no otro (...) lo interesante no es nunca el texto en cuanto tal, sino las marcas de la semiosis de la cual es portador, semiosis que siempre, necesariamente, trasciende el discurso que se están analizando en un momento dado” (Verón, 2013: 105).

Queremos aclarar que cuando decimos “ingreso formal a los espacios áulicos” referimos al hecho de que antes de la llegada del Programa Conectar Igualdad a los colegios secundarios públicos del país en las aulas ya comenzaba a vivenciarse algunas problemáticas planteadas por el ingreso del celular, la cámara fotográfica y los reproductores de música. Además mucho antes del año 2010 (Lanzamiento oficial del Programa) ciertas escuelas ya ponían a disposición de sus estudiantes las Aulas de Informática y algunos docentes ya introducían en sus clases videos que eran proyectados desde una *Notebook* a través de un cañón multimedia o de televisores llevados a las aulas.

Es decir que además de los antecedentes ya mencionados el soporte “pantalla” se encuentra en nuestras vidas y en las de las instituciones escolares hace varias décadas. Sin embargo, no caben dudas respecto de que esta época es en la que más se ha generalizado su uso, podemos hablar de tiempos:

“(...)... del mundo pantalla, de la todo pantalla, contemporánea de la red de redes, pero también de las pantallas de vigilancia, de las pantallas informativas, de las pantallas lúdicas, de las pantallas de ambientación. El arte (arte digital), la música (el videoclip), el juego (el videojuego), la publicidad, la conversación, la fotografía, el saber: nada escapa ya a las mallas digitalizadas de esta pantallocracia”. (Lipovetsky – Serroy, 2009: 22)

Detrás de este predominio de las pantallas en los modos de comunicarnos existen también nuevos lenguajes. Lo visual determinando fuertemente las preferencias del público – consumidor que ve en la imagen un modo más accesible – pero de ninguna manera menos complejo – de comunicar y comunicarse. En el paso de un texto escrito, como podría ser una poesía, a un producto multimedia, donde la imagen se torna central, es necesario pensar en las estrategias de traducción que permitan comprender este universo, con otras reglas y posibilidades, pero también con limitaciones, sobre todo al momento de proponer el uso de estas herramientas dentro de los escenarios áulicos.

Lev Manovich reflexiona sobre la cuestión y dice: “*O sea, parece que la revolución en términos de producción, distribución y acceso a medios no ha sido acompañada de una revolución similar en cuanto a la sintaxis y semántica de los medios*”. (Manovich, 2012: 1) y es este uno de los roles que consideramos que la escuela tiene asignado: el de construir con los estudiantes maneras de acceder a esa información pero problematizando esas *nuevos modos* de construir sentidos y de leer/comprender esos sentidos.

A nivel mundial son muchos los trabajos realizados en torno a la necesidad de apropiarse de estas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para proponer estrategias que las resignifiquen con intencionalidad didáctico - pedagógica. En casos pioneros como el de Uruguay las experiencias áulicas con TIC son numerosas, sin embargo no dejan de poner en cuestión la gran dificultad con la que los docentes deben trabajar al momento de pensar cómo estas tecnologías que emergen inicialmente con fines lúdicos pueden ser resignificadas.

A nivel país, y hasta el momento se publicaron una cantidad importante de trabajos y materiales de estudios sobre el uso “apropiado” de estas tecnologías en las aulas. Si bien todos hablan de desafío, innovación y nuevas prácticas también plantean la incertidumbre de no saber muy bien cómo se llegará a la incorporación “genuina” de estas tecnologías del presente. Algunas de las preguntas que guían nuestra conversación se refieren a los porqués y a la necesidad aparentemente indiscutible e irrefutable de incluirlas en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Actualmente podríamos decir que prohibir el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas resultaría casi imposible. Ya que los adolescentes, con la aprobación o no de los adultos se encuentran inmersos en un mundo de pantallas que les ofrece otros modos de interactuar “más interesantes” y “divertidos” y, por ende, “menos aburrido”. El espacio se ve reconfigurado y en realidad los usuarios de estas tecnologías se convierten en nómades ya que viajan de un contenido a otro sin pensarlos demasiado sólo pasando “el rato”. Los nuevos órdenes de lectura, fragmentada según algunos autores, dispersa y sin profundidad según otros remiten a modos virtuales de producir textualidad e implican otros modos de leer, en algunos casos similares a los que proponía el libro impreso pero en otros totalmente distintas como en el caso del video clip, el remix o de los mash – ups:

“El videoclip rompe la lógica narrativa al generar un discurso sincrético de ‘imposibles narrativos’ (Reséndiz, 1991), que se encuentran fuera de los relatos de la modernidad. Su especificidad expresiva radica en la ruptura espacio - temporal de los elementos audiovisuales. Para este autor, el encadenamiento no visual de los enunciados del videoclip ‘no puede leerse desde el espacio cognitivo del discurso de la modernidad’. Son otros los mapas que se requieren para codificar y decodificar el sentido y las formas de esta narrativa, que no solo se sobrevive a sí misma, cosa que se preguntaba Reséndiz en 1991, sino y que parece afianzarse, más allá de su especificidad como ‘genero’ o ‘formato’, como ‘estilo expresivo’. (Reguillo, 2006:23)

Podemos decir también que la irrupción de los medios masivos de comunicación y los factores sociales que han atravesado la historia Sudamericana y Argentina en particular han puesto en cuestión el modelo tradicional de enseñanza. Caracterizado por considerar el espacio - aula como el único lugar donde se puede acceder al conocimiento ¿validado? y donde además el que enseña es el que posee todos los saberes y el que aprende desconoce lo que será presentado en esa “semiofera” particular.

El “*estado de malestar*” del sistema escolar con las pantallas podemos decir que se inicia con la llegada de la televisión. Es la TV la que primero invade las escuelas para proponer a través de videos educativos clases más entretenidas e innovadoras. Sin embargo ésta como muchas otras prácticas terminó vacía de contenidos convirtiéndose en un momento aprovechado para no dar clases de la manera tradicional y que los estudiantes se distraigan haciendo lo que hacen mayormente en sus ratos libres en sus casas: ejercer la práctica de mirar/consumir televisión. Esta es la manera más directa como la TV ingresó a las aulas, pero también lo hace con cada comentario de los educandos, con cada discusión por cuestiones que se ven en programas en sus casas o en otros espacios de interacción social.

Jesús Martín Barbero en su texto "*La educación en el ecosistema comunicativo*" (1999) realiza una serie de aportes que consideramos pertinentes sumar a este diálogo. Por un lado vincula a la escuela con el libro y explica que éste continúa siendo el eje principal para acceder al conocimiento. Por otro lado, y desde la perspectiva de la comunicación y la educación, resalta que es a partir de la aparición de la imprenta, en el Siglo XVII que el sistema escolar pasa a organizarse por edades: “*permitiendo el establecimiento de una doble correspondencia: entre la linealidad del texto escrito y el desarrollo escolar, de modo que el avance intelectual va paralelo al progreso de aprendizaje de la lectura, y de éste con las escalas mentales de la edad*”. (Martín Barbero, 1999:13)

También implica una metodología de evaluación medida por edades y paquetes de información aprendidos, en distintos grados de apropiación este sigue siendo aún en la actualidad el modelo más común de las escuelas del país.

Además en términos de lectura, este modelo propicia también, un modo direccional de aproximarse a los textos que dista bastante de la idea de conversar con los autores, imaginar y crear otras posibilidades sobre las problemáticas que pueden plantearse:

"los maestros detentan el saber de una lectura unívoca, esto es, de aquella en la que la lectura del alumno es puro eco de la del maestro. De ahí una antigua y pertinaz desconfianza de la escuela hacia la imagen, hacia su incontrolable polisemia, que la convierte en lo contrario del texto escrito. Mientras el texto escrito es legible desde una lectura unívoca, con la imagen no puede hacerse lo mismo: no admite la unicidad de la lectura". (Martín Barbero, 1999:14)

El comunicador propone también la categoría de *descentramiento cultural* que vivencia el libro pues *"el aprendizaje del texto, como dice José Joaquín Brunner, del libro de texto, asocia a través de la escuela un modo de transmisión de mensajes y un modo de ejercicio del poder, ambos basados en la escritura"* (Martín Barbero, 1999:14)

Es por eso que en la mayoría de los casos la escritura es vista en oposición a los medios audiovisuales, se la considera el espacio de reflexión a partir del cual el estudiante puede fijar los saberes aprendidos durante la explicación brindada por el docente. Una de las preguntas que nos realizamos en este punto es si ¿al producir con las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación no estamos escribiendo/produciendo nuevos géneros? ¿La escuela se plantea cómo leen los adolescentes hoy en día? ¿Considera todos los textos-pantalla de los que se apropian, escriben y comparten? ¿Qué significa saber y aprender hoy? ¿Qué nuevas categorizaciones están exigiendo los nuevos dispositivos de producción y apropiación del conocimiento a partir de la interfaz que enlaza las pequeñas pantallas hogareñas a las de las computadoras, celulares, etc.? ¿Qué transformaciones y continuidades se producen/están produciendo a nivel cognitivo e institucional? ¿Cuáles son las modificaciones que se producen en la percepción del tiempo y del espacio en las dinámicas propuestas por estos nuevos dispositivos? ¿Puede la escuela replantearse estas categorías y reflexionar sobre cómo el estar presente y ausente debe repensarse en las aulas donde hoy a través de un celular o una *Netbook* se tiene acceso a mucha información sobre el tema que se quiera?

¿Y qué ocurre con la paradoja de la presencia/ausencia simultánea que las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación posibilitan? ¿Qué podemos decir respecto del presente perpetuo, el no futuro y el pasado exaltado a veces y olvidado otras tantas, que vivencian los jóvenes hoy?

Consideramos también que es necesario recuperar los procesos de memoria que configuran a la escuela como ese espacio privilegiado de enseñanza- aprendizaje, comprender los hábitos y las costumbres de la institución y cómo estos aparatos tecnológicos del presente pueden propiciar ¿nuevas? dinámicas que, a largo plazo, constituirán nuevos hábitos, otras costumbres.

Cuando comenzamos a definir el tema de nuestra investigación nos encontramos con algunos problemas debido a lo actual de la temática. Hablar de tecnologías y educación nos ubica en un lugar donde desde los diferentes campos involucrados se están llevando adelante investigaciones de todo tipo que buscan conocer el estado de situación y los nuevos escenarios de interacción escolar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sin embargo, resulta necesario tomar cierta distancia del objeto -“extrañarse” para analizarlo y desnaturalizarlo- porque actualmente nos encontramos implicados en esos procesos y además basta con realizar una lectura rápida en los medios online disponibles para ver todo lo “nuevo” que aparece casi diariamente. La *flipped classroom*, la Ley de Educación Digital de la provincia de Misiones, junto con otros proyectos que se están llevando adelante, nos tientan a querer seguir sumando voces a este diálogo, sin embargo creemos pertinente avanzar sobre nuestro objetivo inicial y propiciar nuevos encuentros con estos materiales en futuras instancias de investigación.

Para continuar con las definiciones necesarias para llevar adelante nuestra conversación consideramos pertinente, recuperar los aportes que definen lo que para nosotros son las TIC ya que la definición más amplia de tecnología incluye desde un lápiz y el pizarrón a las últimas pizarras electrónicas o a los simuladores de realidad virtual. Estas categorizaciones marcarán un límite necesario para poder avanzar en los aportes que, desde las distintas voces de la semiótica podamos recuperar y sobre todo determinarán un umbral que luego podrá ser resignificado, corrido, desplazado.

Para definir a qué nos referimos cuando hablamos de *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación* vamos a tomar los aportes de uno de los autores más citados en el campo de tecnologías y educación, según Jordi Adell (1998) las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación son “*el conjunto de dispositivos, herramientas, soportes y canales para la gestión, el tratamiento, el acceso y la distribución de la información basadas en la codificación digital y en el empleo de la electrónica y la óptica en las comunicaciones*”. (Fernández Prieto, 2001:102).

Es decir que en su definición original, tal como ya lo dijera Manovich, estas nuevas tecnologías no fueron ni pensadas, ni ideadas para desarrollar ningún tipo de papel en el campo de la educación. Sin embargo, ellas han ingresado a las aulas y en cierto modo *obligado* a todo el sistema educativo a repensar las propuestas de enseñanza sobre todo considerando que uno de los principales reclamos es que los estudiantes requieren de las herramientas de la informática para insertarse en el campo laboral.

Por otra parte Julio Cabero (1996) indica que las nuevas tecnologías tienen las siguientes características:

- *La inmaterialidad entendida desde una doble perspectiva: la consideración de que la materia prima es la información y la posibilidad de crear mensajes sin la existencia de un referente externo.*
- *La instantaneidad como ruptura de las barreras temporales y espaciales de naciones y culturas.*
- *La innovación en cuanto que persiguen como objetivo la mejora, el cambio y la superación cualitativa y cuantitativa de las tecnologías predecesoras.*
- *La posesión de altos niveles de calidad y fiabilidad.*
- *La facilidad de manipulación y distribución de la información.*
- *Las altas posibilidades de interconexión.*
- *La diversidad.* (Fernández Prieto, 2001:103).

Desde los aportes de estos dos autores las Tecnologías de la Información y la Comunicación resultan ser una fuente inacabable de ventajas para mejorar las experiencias de enseñanza- aprendizaje. Sin embargo consideramos que también es necesario comprender que estas nuevas tecnologías son implementos tecnológicos comercializados con una clara intencionalidad de obtener réditos (que en el peor de los casos se mide por miles de millones) ya que estar conectado implica estar en el sistema y aceptar las reglas del mercado. Podemos hablar de un cambio cultural en el cual estas tecnologías han participado de manera muy activa pero también tendríamos que decir que estos cambios se deben a:

“(...) cambios políticos (por ejemplo, en la relación entre el Estado y el mercado), cambios económicos (por ejemplo, en las estrategias de las empresas comerciales) y cambios sociales (por ejemplo, en la naturaleza de la vida familiar o en las relaciones de poder entre adultos y niños).

Estos "niveles" diversos interactúan en formas complejas y a veces bastante contradictorias: lo que opera aquí no es un determinismo simple y llano" (Buckingham, 2008: 108).

Estos cambios, a los que podemos nombrar desde la perspectiva de Lotman como cambios explosivos *"Desde luego, en la ciencia y la técnica tienen lugar constantes cambios que dan sólo una lenta acumulación de materiales para explosiones cuyo eco resuena mucho más allá de las paredes de los laboratorios y los gabinetes científicos"*. (Lotman, 1996: 143) debido a la *acumulación* de elementos que propiciaron la *explosión* final. Estos elementos que comenzaron a configurar este escenario debemos mirarlos desde el ingreso de la televisión a las escuelas secundarias del país, de los celulares y las cámaras de fotos digitales, de las computadoras de escritorio (con las aulas de informática) y finalmente de las *Netbooks* del Programa Conectar Igualdad. Ya que los cambios explosivos ocurren:

"En el momento en que los textos de esta lengua externa son introducidos en el espacio de la cultura (...). Desde este punto de vista la explosión puede ser interpretada como el momento del choque de lenguas extrañas la una a la otra: del asimilante y del asimilado. El espacio explosivo surge como un haz de imprevisibilidad. Las partículas expulsadas por él inicialmente se mueven según trayectorias tan vecinas que pueden ser descritas como recorridos sinónimos de un mismo objeto". (Lotman, 1996: 143)

Estos objetos extraños (celulares y Mp3 en primera instancia, *Netbook* y *Notebook* luego) y los lenguajes que configuran, definen y requieren para comprenderlos procesos de semiotización que podríamos decir que aún se encuentran en instancia de elaboración. Se dice mucho respecto de lo realizado, que es innegable, grandes mayorías que no tenían acceso a estas tecnologías ahora lo tienen, sin embargo el interrogante continúa siendo el ¿para qué? ¿Ingresaron o aún se encuentran en los umbrales/en la frontera?

Viendo las conclusiones de los estudios realizados por el Gobierno Nacional a través de las Universidades Nacionales en los años 2012 - 2013 y cuyos resultados se presentaron en el año 2015 podríamos decir que todavía nos encontramos en esa instancia posterior al ingreso de un nuevo texto a la semiosfera, una instancia necesaria en la que se están pensando esos textos a partir de los discursos existentes pero también propiciando la creación de nuevos lenguajes.

Los docentes, actores fundamentales de los cambios-continuidades intentaron e intentan adaptarse, pensar en otras estrategias, otros modos de aprender pero al final mayormente terminaron haciendo *"lo que pueden"* con estudiantes que saben más que

ellos sobre *el uso* de las Nuevas Tecnologías pero que no imaginan cómo estas podrían entrar en diálogo con la realidad áulica.

Martín Barbero considera a las tecnologías de la información desde la comunicación y reflexiona que:

“Quizá el desfase más crucial sea éste, el de una concepción premoderna de la tecnología que impide mirarla más allá de una imagen de deshumanización perversa, desequilibradora de los contextos de vida y de aprendizaje heredados.

En la medida en que las tecnologías audiovisuales e informáticas vienen a moverle el piso a los detentadores del poder del libro, la escuela se encierra sobre sí misma y condena lo que viene del mundo de la tecnología como parte intrínseca del proceso mismo de deshumanización” (Martín Barbero, 2000: 15)

Si bien es una mirada que pareciera no tener mucho que ver con la realidad que se vive y experimenta en la escuela de hoy, el Programa Conectar Igualdad incorpora de manera formal a esas tecnologías en los espacios áulicos, quizás el foco de la cuestión debería estar en el hecho de revisar esas concepciones respecto de las tecnologías y el saber. Una de las ideas más arraigadas hoy en día entre los docentes es que los estudiantes saben más que ellos sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación, pero a su vez desconocen el contenido curricular que vienen a la escuela a aprender. Poseen muchos conocimientos sobre juegos y el entorno virtual de las redes sociales, pero “no leen”, “escriben mal” y sus intereses se enfocan en aspectos no académicos y por lo tanto, menos relevantes.

Es decir que tenemos aquí, por lo menos una primera tríada para pensar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación:

Por un lado las definiciones que requieren estos nuevos dispositivos, sus características, los modos de vincularse que propician y las ventajas que tienen en términos de las oportunidades laborales para las nuevas generaciones;

Luego los aspectos formales y de mercado de la introducción de estos dispositivos en el sistema educativo ya que en el mundo globalizado los bienes de consumo también determinan las oportunidades de acceso o no ciertos saberes.

Y completando esta primera tríada podríamos decir que se encuentra el acceso al saber y a su vez los tipos de saberes a los que tendremos acceso. Con esto queremos decir qué más allá de la computadora o el celular lo que la escuela como institución todavía pareciera no comprender es que los chicos aprenden dentro y fuera del aula, que la fuente única de saber que antes era el docente y/o el libro, ya no lo es y por lo tanto un estudiante debería poder experimentar en la escuela situaciones/momentos que lo

ayuden a poder reflexionar sobre esos saberes disponibles, que lo inviten a crear, producir, imaginar, y no sólo repetir operaciones de copiar y pegar.

Consideramos interesante, oportuno y necesario definir lo que para nuestro trabajo significará la palabra semiosfera cada vez que la mencionemos. Para definirla, y delimitar los límites de nuestro diálogo tomaremos nuevamente los aportes de Iuri Lotman quien la define de la siguiente manera:

“Imaginemos una sala de museo en la que están expuestos objetos pertenecientes a siglos diversos, inscripciones en lenguas notas e ignotas, instrucciones para descifrarlas, un texto explicativo redactado por los organizadores, los esquemas de itinerarios para la visita de la exposición, las reglas de comportamiento para los visitantes. Si colocamos también a los visitantes con sus mundos semióticos, tendremos algo que recordará el cuadro de la semiosfera”. (Lotman, 1996:11)

Pensarlo como una sala de museo nos ayuda a diferenciar por un lado lo que ya está, lo que pertenece a lo dicho y hecho, el hábito, la costumbre, el pasado, de la experiencia de cada uno de los que recorrerá esa sala. Nos permite leer también cómo esos textos crean instrucciones para ser leídos, como existen esquemas e itinerarios preestablecidos y además los sujetos, con sus mundos, sus memorias y sus procesos de olvido recorriendo ese espacio - tiempo. En el caso del aula además existe un saber que circula (o debería hacerlo) entre los sujetos. Un saber para el que los itinerarios ya están trazados, pero sin embargo los visitantes de hoy hablan lenguas diferentes y no consiguen comprender para qué recorrer esas salas, para qué apropiarse de ellos si en el fondo esos saberes están en sus manos: tienen pantallas e Internet.

Consideramos importante también en nuestro trabajo intentar por lo menos *desentramar esos hilos* y ver más allá de la *tela* ya constituida de la historia de la educación y de la escuela, atravesada por múltiples factores económicos, socio políticos y humanos donde los principales actores, desde nuestra perspectiva, son las relaciones que se propician entre la comunidad educativa, los saberes a ser enseñados – aprendidos y los distintos dispositivos disponibles para proponer las experiencias de enseñanza – aprendizaje.

Además de pensar el aula como una semiosfera particular, como el cronotopo áulico consideramos pertinente invitar al diálogo a Michel Foucault quien en una entrevista en el año 1977 “definió” el término dispositivo como una red, un entramado, con una función estratégicamente dominante:

“He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos” (Foucault, Dits et écrits, vol. iii, pp. 229 y ss).

Así, los escenarios áulicos serían también espacios de poder donde se dirimen en el caso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación luchas mediadas por el Curriculum que *¿obliga?* a los docentes a capacitarse y utilizar en clases estos dispositivos.

Las experiencias áulicas se encontrarían en *el medio de* las leyes del mercado que venden, distribuyen y garantizan el piso tecnológico y los saberes habilitados para acceder. El poder que tenía el docente para definir qué leían y que no los estudiantes ya que era el responsable de sugerir la bibliografía, repartir las fotocopias, etc. ahora se ve desplazado debido a que los estudiantes con las pantallas que poseen en sus manos pueden acceder a distintas fuentes prácticamente sin ayuda de un docente - guía o tutor, eso es por lo menos lo que piensan. Nosotros creemos lo contrario: es la escuela, los docentes, en las experiencias de clases los que deberían trabajar con los estudiantes los modos como los buscadores privilegian la información y las estrategias de selección de fuentes. Propiciar discusiones sobre los derechos de autor, sobre las implicancias de las publicaciones, acerca del sentido de lo público y lo privado, etc. Es decir que el acceso a la información podría estar garantizado a través de Internet pero no el acceso al conocimiento, al saber construido, reflexionado, es ahí donde la mediación de los docentes jugaría un papel estratégico altamente significativo, a partir de la construcción de diálogos con intencionalidad didáctica - pedagógica para reflexionar con los estudiantes, para despertar su curiosidad, las ganas de mirar la trama de relaciones que establece esa gran ventana al mundo como es considerada la Red de Redes.

Eliseo Verón en su texto *La Semiosis Social 2* plantea una serie de reflexiones respecto de la semiosis Web y del discurso mediático que consideramos pertinente mencionar. Por un lado dice que la mediatización *“(…) es la secuencia de fenómenos mediáticos históricos que resultan de determinadas materializaciones de la semiosis, obtenidas por procedimientos técnicos”* (Verón, 2013: 147)

Por lo cual, y desde su perspectiva la:

“WWW comporta una mutación en las condiciones de acceso de los actores individuales a la discursividad mediática, produciendo transformaciones inéditas en las condiciones de circulación. Esta mutación tiene múltiples consecuencias y afecta progresivamente, a través de bucles retroactivos, muchos otros aspectos de las sociedades mediatizadas. Una de esas consecuencias es la transformación de los mecanismos de creación de valor en el mercado de los medios. En el caso de los medios más clásicos, portadores de escritura, la digitalización altera profundamente las condiciones de circulación.

En el caso de los medios audiovisuales, la crisis del broadcasting modifica, de manera probablemente definitiva los procesos de creación de valor.

Esos tres tipos de usos ya estabilizados, plantean respectivamente, tres cuestiones cruciales, profundamente políticas: el acceso al conocimiento y a la cultura, la relación con el Otro y el vínculo del actor social con las instituciones” (Verón, 2013: 281).

Rubem Alves en su libro *El deseo de enseñar y las ganas de Aprender* comenta su preocupación por lo que las escuelas hacen inicialmente con los estudiantes y que ahora considera que también con los profesores: les quitan las ganas de interrogar, de buscar, de investigar, de fascinarse con la toda posibilidad que ofrecen ciertos dispositivos: *“O filósofo Ludwig Wittgenstein afirmou: ‘os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo’. Minha versão popular: ‘as perguntas que fazemos revelam o ribeirão onde quero beber...’* (Alves, 2004:16) Entonces, el diálogo con una intencionalidad pedagógica, el interrogatorio y en particular la repregunta ¿Y tú que sabes? O y ¿tú como lo harías? podría ser un camino interesante para recorrer con los estudiantes pensando en todas las posibilidades que brindan las TIC pero volviendo a centrar el proceso en los sujetos y en sus saberes.

Es necesario que retomemos algunas definiciones que nos permitirán seguir construyendo esta trama de relaciones que queremos proponer, no como único camino, sino como una alternativa más para conversar sobre estos dispositivos.

En un intento por centrar el proceso de enseñar y aprender en el sujeto se entregaron computadoras para que cada estudiante y cada docente de las escuelas secundarias públicas del país pudieran a través de ellas aprender más y mejor. Es en esto en lo que se centra el Modelo 1 a 1; y además a través de estas entregas la idea es terminar con la brecha digital. En la presentación del último Informe del Programa Conectar Igualdad el Ministro de Educación de la Nación anunció que esta *brecha* fue superada. ¿Qué quiere decir esto? ¿Qué llegamos a un punto donde en la escuela se aprende más y mejor? Para intentar responder a estos interrogantes consideramos importante invitar nuevamente a nuestra conversación a David Buckingham, uno de los autores más referenciados en el campo de Tecnologías de la Información y la Comunicación quien a lo largo años de investigación, docencia y producción científica

ha aportado herramientas importantes para pensar cómo estas tecnologías además de propiciar nuevos procesos de lectura también son la muestra más clara del mercantilismo de la información.

Este autor propone el concepto de *Brecha Digital* no como determinación del acceso o no al equipo (que es el modo como aparece en la mayoría de los discursos que hemos analizado con anterioridad) sino que considera también que tiene que ver con “(...) *la calidad del equipo (y de las conexiones a Internet) y con las habilidades y el ‘capital cultural’*” (Buckingham, 2008: 115) Aporta también que:

“Estos desarrollos tuvieron como resultado una brecha importante, cada día más profunda, entre la experiencia de la mayor parte de los jóvenes con la tecnología fuera de la escuela y el uso de tecnología en el aula. Y esa nueva brecha digital es la que la política y las prácticas educativas deben abordar ahora con urgencia”. (Buckingham, 2008: 106)

Es decir que si bien muchos estudiantes que antes no tenían acceso a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación ahora lo poseen, el camino debería estar marcado para que vayamos rumbo a construir experiencias educativas que invite a los estudiantes a apropiarse del “capital cultural” que les permita saber para poder decidir sobre su futuro.

En el año 2006 Manuel Castells presenta su libro *La sociedad red: una visión global* donde aborda el tema de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y marca una serie de etapas de introducción de las mismas a la educación. Por un lado retoma el Modelo 1 a 1 pero también indica que estas tecnologías ya comenzaron a ingresar a los espacios educativos a través de las Pizarras interactivas de los celulares y de lo que llama robótica educativa.

Indica que podemos distinguir tres etapas de introducción de estas tecnologías, por un lado la difusión de la computadora personal en organizaciones productivas (década del 80’), la conexión de estos dispositivos a la red (90’) y el uso generalizado del celular (2000’).

Diferencia también la introducción de las tecnologías de los Modelos Pedagógicos que las posicionan como alternativa para enseñar y aprender: primero la Informática como disciplina curricular (laboratorio de informática) luego la Introducción de los modelos de 1 computadora 1 alumno y finalmente lo que podríamos llamar las *Escuelas en estado pre-digital* (representado metafóricamente como el síndrome de la computadora florero).

Es necesario que sumemos en este momento a una de las voces que en realidad nos viene susurrando ideas desde el inicio de nuestra investigación. El llamar a nuestro trabajo “conversaciones desde los umbrales” responde a una postura respecto de cómo proponer nuevas estrategias, revisar las antiguas y mirar las actuales para poder conversar sobre esas otras posibilidades que quizás aún no hemos revisado. Ana Camblong, desde la umbralidad que determina el propio escenario de la provincia de Misiones nos dirá que *“la umbralidad, en tanto concepto, refiere simultáneamente al espacio fronterizo entre dos territorialidades y a la dinámica de un proceso de pasaje, ambos componentes necesarios y entramados en la misma definición”* (Camblong; 2003: 23). Conversar desde el umbral abre posibilidades en cuanto a un mañana pero plantea la necesidad de mirar hacia atrás, de volver sobre los pasos, de recuperar los relatos, las trayectorias para poder pensar en un futuro.

Si miramos el hoy únicamente podríamos decir, que los estudiantes y docentes acceden a la información de otros modos y sobre todo producen información de manera constante (pequeñas biografías a través del *Facebook* del *Twitter*, de los *Blogs*, *fotoblogs* y video *blogs*). En la mayoría de los casos, en el marco de este uso social desarrollado principalmente por los estudiantes, las *Netbooks* son vistas como portales a las redes sociales o como reproductores de audio y video; en consecuencia, toda su potencialidad en términos didácticos - pedagógicos, parece quedar subsumida y reducida a tres funciones básicas: escuchar música, jugar y chatear. Consideramos que:

“La posibilidad de “digitalizar” toda una variedad de formas diferentes de comunicación (no sólo escritura, sino también imágenes visuales y en movimiento, música, sonido y habla) transforma la computadora en mucho más que una calculadora o una máquina de escribir con memoria: la convierte en un medio que permite proporcionar y producir no sólo textos escritos, sino textos en una variedad de formatos y, como resultado, la pantalla digital ha devenido punto focal de toda una variedad de opciones de entretenimiento, información y comunicación”. (Buckingham, 2008: 110)

Pensamos que estos usos recreativos y sociales y estas apropiaciones que realizan los estudiantes de dichas tecnologías, lejos de ser vistos como un problema y una falencia, en realidad resultan ser una invitación, un desafío para que los propios actores sociales involucrados directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje diseñen y propongan modos y formas alternativas de usos, con sentidos didácticos – pedagógicos genuinos y creativos, a fin de garantizar el logro de aprendizajes significativos.

Estas propuestas tendrían que ser pensadas en términos de etapas, con objetivos a corto, mediano y largo plazo, ya que si lo que necesitamos es un cambio en cuanto a los usos de las nuevas tecnología con fines didácticos pedagógicos, estos cambios no pueden ser con propuestas de impacto que causen “modificaciones” en la superficie, sino cambios que propicien realmente nuevos modos de entender estas tecnologías y los textos que producen.

El pasaje entonces de este umbral, de esta frontera semiótica estaría determinado por la posibilidad de conversar sobre los nuevos textos que son factibles de ser producidos, sobre los alcances y las limitaciones de la desterritorialización de la experiencia y sobre las nuevas subjetividades que pueden ser construidas. En esa frontera/umbral en la que nos posicionamos; entendiendo frontera como “(...) *la suma de los traductores-«filtros» bilingües pasando a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada*”. (Lotman, 1996:12) resulta indispensable proponer estrategias de enseñanza-aprendizaje que posibiliten esa apropiación, que cree ¿nuevos? hábitos y creencias (Peirce) y sobre todo que replanteen cuál es o sería el ¿nuevo? “Rol Social de la educación” (Raymond Williams).

Desde la visión de algunos autores el principal problema que tendría el sistema educativo hoy es que la escuela, como institución pensada para formar ciudadanos, continúa siendo la misma que en sus tiempos de emergencia en el Siglo XIX, que los maestros y profesores que están hoy en día en los espacios áulicos se formaron durante el Siglo XX cuando las TIC comienzan a ser usadas masivamente; y los estudiantes son sujetos que nacieron en el Siglo XXI, o un poco antes, pero que han crecido rodeado de pantallas y por lo tanto han aprendido desde muy jóvenes otros modos de relacionarse con y a través de las tecnologías de la información.

Alessandro Baricco propone en su texto *Los Bárbaros* una idea de experiencia y de saber que consideramos pertinente retomar para nuestras reflexiones:

“La idea de que entender y saber signifique penetrar a fondo en lo que estudiamos, hasta alcanzar su esencia, es una hermosa idea que está muriendo: la sustituye la instintiva convicción de que la esencia de las cosas no es un punto, sino una trayectoria, de que no está escondida en el fondo, sino dispersa en la superficie, de que no reside en las cosas, sino que se disuelve por fuera de ellas, donde realmente comienzan, es decir, por todas partes. En un paisaje semejante, el gesto de conocer debe de ser algo parecido a surcar rápidamente por lo inteligible humano, reconstruyendo las trayectorias dispersas a las que llamamos ideas, o hechos, o personas. En el mundo de la red, a ese gesto le han dado un nombre preciso: surfing (acuñado en 1993, no antes, tomándolo prestado de los que cabalgan las olas sobre una tabla)”. (Baricco, 2006: 43)

Plantea la idea del sentido no como algo intrínseco sino como una trayectoria y reflexiona también respecto de cómo Google es actualmente uno de los principales buscadores en Internet al punto que se convirtió en referencia de las ¿fuentes? a consultar, tanto que *buscar* entre los adolescentes se dice *googlear*:

"De eso se trata: lo que hay que aprender, de Google, es ese nombre. Yo no sabría encontrarlo, pero creo intuir el movimiento que le da un nombre. Una determinada revolución copernicana del saber según la cual el valor de una idea, de una información, de un dato, está relacionado no principalmente con sus características intrínsecas, sino con su historia. Es como si los cerebros hubieran comenzado a pensar de otro modo: para ellos, una idea no es un objeto circunscrito, sino una trayectoria, una secuencia de pasos, una composición de materiales distintos. Es como si el Sentido, que durante siglos estuvo unido a un ideal de permanencia, sólida y completa, se hubiera marchado a buscar un hábitat distinto, disolviéndose en una forma que es más bien movimiento, larga estructura, viaje. Preguntarse qué es algo significa preguntarse qué camino ha recorrido fuera de sí mismo". (Baricco, 2006: 42)

La escuela además de ser un dispositivo donde la autoridad determina las relaciones que se establecen entre sus miembros, también es una institución donde las tradiciones juegan un papel fundamental ya que forman parte de este entramado de relaciones y modos de ver y configurar el mundo. Vista como reproductora de ciertos hábitos y convenciones sociales (por ejemplo para aprender sólo es necesario escuchar la explicación de determinado tema):

"Según la acepción corriente, la tradición es generadora de continuidad; expresa la relación con el pasado y su coacción; impone una correspondencia resultante de un código del sentido y, por consiguiente, valores que rigen las conductas individuales y colectivas transmitidas de generación en generación. Es una herencia que define y mantiene un orden haciendo desaparecer la acción transformadora del tiempo, reteniendo sólo los momentos fundantes de los cuales obtiene su legitimidad y su fuerza" (Balandier, 1988: 35)

Como institución posee arraigadas en su trama fundante modos de entender la enseñanza y el aprendizaje y sobre todo tiene determinado cuál es el rol que desempeña como agente de socialización. Los docentes, en este entramado jugarían el papel de ser los actores que mantienen el equilibrio entre el saber que deben aprender los estudiantes y las certificaciones, a través de las evaluaciones, del "éxito" de la tarea de la institución. Los espacios áulicos según esta mirada se transforman en el escenario ideal para que estas disputas por el poder del saber emerjan. El aburrimiento, la falta de ganas, el desinterés, podrían ser consideradas como estrategias de resistencia a esto que la escuela no le puede brindar a los estudiantes: experiencias significativas que recuperen y expliciten *por qué* estar ahí, en ese momento.

Dentro de los espacios áulicos las Tecnologías de la Información y la Comunicación puestas en acción – reflexión reconfiguran el espacio tiempo y propician otras experiencias ¿virtuales? y configuran nuevos modos de textualidad.

El texto, desde la perspectiva de Lotman “*representa un dispositivo formado como un sistema de espacios semióticos heterogéneos en cuyo continuum circula algún mensaje inicial*”. (Lotman, 1996:67)

Roger Chartier retoma el concepto de lectura del texto y lo ubica en los espacios escolares:

“Entre esas leyes sociales que modelan la necesidad o la capacidad de lectura, las de la escuela se encuentran entre las más importantes, lo que plantea el problema –a la vez histórico y contemporáneo- del lugar del aprendizaje escolar en el aprendizaje de la lectura, en los dos sentidos de la palabra, es decir el aprendizaje del desciframiento del saber leer en su nivel elemental, y de otra parte, esa otra cosa de la que hablamos, es decir la capacidad de una lectura más virtuosa, que puede apropiarse de textos diferentes”. (Chartier, 2003:169)

Resalta sin embargo la necesidad de diferenciar la lectura como la búsqueda del sentido correcto por otra que de cierto modo recupere los gestos de interpretación polisémicos, centrados en el diálogo que se produce entre el autor – texto - lector virtual – lector real:

“Otra tensión que existe en el acto de la lectura tiene que ver con nuestra relación con el propio acto de la lectura. De un lado –todos lo hemos diagnosticado-, las lecturas son siempre plurales, son ellas las que construyen de manera diferente el sentido de los textos, inclusive si estos textos inscriben en el interior de ellos mismos los sentidos que desean verse atribuir. Y es justamente esta diferenciación de la lectura, desde sus modalidades más físicas hasta su dimensión de trabajo intelectual, la que puede constituir un instrumento de discriminación entre los lectores, mucho más que la repartición supuestamente diferencial de tal o cual objeto manuscrito o impreso” (Chartier, 2003: 170)

Las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* por un lado aproximan los “*textos del mundo*” a la realidad de las aulas pero también desafían a los docentes en términos de los *cómo* y de los *porqué* de dichos procesos. Ya que cada uno de ellos se presenta como un texto que a su vez se vincula o relaciona o refiere a otros textos (lenguaje hipertextual propio de Internet), y estas relaciones son ineludibles. Una vez utilizada la estrategia de la búsqueda en Internet, es necesario prepararse para poder resolver el problema de la selección de información. Consideramos que esta es una de las mayores dificultades u ¿oportunidades? que esa “*ventana*” al mundo ha traído a la realidad de las aulas.

El texto como “*espacio semiótico en el que interactúan, se interfieren y se autoorganizan jerárquicamente los lenguajes*” (Lotman, 1996: 67) resulta conveniente pensarlo como oportunidad de conocimiento pero también como fuentes inagotables de memoria y producción de sentidos.

Para nuestro trabajo consideraremos que estos textos deberían ser recuperados como parte de un universo genérico ya que:

“El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados el contenido temático, el estilo y la composición están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos”. (Bajtín, 1982: 248).

El material *Producción Multimedia*, por ejemplo, forma parte de una esfera particular, la educativa, y posee características en cuanto a su “contenido temático”, “su estilo” y a su “composición” que nos permite caracterizarlo como un formato manual y analizarlo desde los modos de enunciar y las configuraciones que propone.

Recuperar la experiencia en términos de Walter Benjamin es una propuesta que también consideramos viable de ser pensada en los espacios áulicos.

En sus *Discursos Interrumpidos* el autor observa con ¿preocupación? la velocidad con la que se consume el tiempo, los textos, el día a día “*Este vive cómo la velocidad de los medios de transporte, o la capacidad de los aparatos con que se reproduce la palabra y la escritura, sobrepasan las necesidades. Las energías que la técnica desarrolla más allá de ese umbral son destructoras*” (Benjamin, 1989: 99) Justamente es la velocidad con la que circula la información en los nuevos medios de comunicación lo que alimenta esta sensación de que “no hay tiempo” para aprender todo, para abarcar y conocer todo. Y en esta vorágine los estudiantes sienten que la escuela configura un tiempo y espacio que se encuentra prácticamente fuera de sus modos de lectura.

Utilizando una metáfora podríamos decir que mientras la lectura fragmentada a través de las pantallas lleva a los jóvenes de hoy a múltiples discursos en pocos segundos, la escuela con sus propuestas lineales, daría la sensación de avanzar en cámara lenta.

Por un lado Benjamin plantea la experiencia como un legado de adultos a los más jóvenes: *“Mientras crecíamos nos predicaban experiencias parejas en son de amenaza o para sosearnos: ‘Este jovencito quiere intervenir. Ya irás aprendiendo’ Sabíamos muy bien lo que era la experiencia: los mayores se la habían pasado siempre a los más jóvenes”* (Benjamin, 1989: 165) y sin embargo ahora no podríamos hablar de un legado. ¿Podemos pensar entonces en una ¿experiencia digital? La educación en general y la escuela en particular tendría que poder reflexionar respecto de estos nuevos modos de experimentar. El autor ya se mostraba preocupado por el rol de la escuela en el siglo pasado y decía *“Pero desde luego está clarísimo: la pobreza de nuestra experiencia no es sino una parte de la gran pobreza que ha cobrado rostro de nuevo - y tan exacto y perfilado como el de los mendigos de la Edad Media. ¿Para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia?”* (Benjamin, 1989:179) También tomaremos este interrogante para nuestro análisis ya que consideramos que conversar sobre la experiencia, y sobre todo sobre la experiencia digital, nos ayudará a reconstituir las estrategias que proponemos en el aula, los materiales y las consignas de trabajo considerando todas las particularidades del contexto pero también de los territorios desterritorializados de Internet.

El estar presente – ausente paradójico – en el espacio aula se resignifica a partir de la experiencia virtual ya que sin desplazarnos, solo al estar inmóviles frente a una pantalla, podemos *“movernos”* a cualquier parte del mundo con solo un *“click”*.

Consideramos que comprender las implicancias de estas nuevas formas de comunicación será posible siempre que trabajemos con los estudiantes estrategias y experiencias cotidianas que conformen o resignifiquen modos de ver y aprender el mundo. Ya que la trama de sentido de la semiosfera de la escuela y en particular del dispositivo tradicional clase se constituye de hábitos que sostienen a la escuela como agente socializador pero que también tiene sus bases en el ideario moderno de la prosperidad lograda por el saber. El cambio sólo es posible si comenzamos, desde el cotidiano, a establecer nuevas prácticas, que revisen, recuperen, resignifiquen y en el mejor de los casos que creen nuevas prácticas que se sumen a la semiosis infinita. Dialogar, semiotizar, re- escribir, recuperar la experiencia.

El tiempo/espacio del aula desde la llegada de las TIC: la problemática del tiempo

“Si el futuro son las computadoras, la lectura es indispensable. Téngalo en cuenta quienes profesan la optimista superstición del futuro”.

(Sarlo, 1997: 193)

Gran problemática posmoderna: el tiempo. El pasado es recordado por fragmentos y casi siempre retomado y resignificado por las grandes narraciones. ¿Y el futuro? Cuando llegue pensaremos en él o mejor dicho, ya será presente así que podremos consumirlo:

“...el presente y el pasado nos son dados en nuestra experiencia (individual); por el contrario el futuro no nos es dado y puede ser percibido solamente de forma especulativa, es decir, de forma metafísica: inevitablemente construimos nuestras representaciones, nuestras ideas sobre el futuro basándonos concretamente en la experiencia de la percepción del presente y del pasado” (Uspenski, 2003: 63)

La información circula velozmente, en cierto modo fluye ante nuestros ojos, se escapa por nuestros dedos, recrea, retoca, modifica, socializa, comparte, gusta o no gusta. *“(...) los medios no transportan la memoria pública con inocencia: la configuran en su estructura y en su forma misma”.* (Huyssen, 2007: 26)

Las voces circulan, invaden todos los espacios, se desbordan en las redes sociales, ahora en los espacios donde esa opinión debería ser motivo de debate, de conversación de construcción pocas veces ocurre. Espacios institucionalizados como la escuela y las universidades han ido perdiendo poco a poco la valiosa herramienta que es el diálogo como estrategia didáctica.

El mejor alumno guarda silencio, mira al frente (o abajo, a la pantalla de su computadora) y no pregunta. Repite todo lo que dice el libro, no cuestiona ni contrasta opiniones.

“Los valores de hoy no son los mismos de antes” dicen muchos:

“Lo pequeño, lo liviano, lo más portable significa ahora mejora y 'progreso'. Viajar liviano, en vez de aferrarse a cosas consideradas confiables y sólidas –por su gran peso, solidez e inflexible capacidad de resistencia–, es ahora el mayor bien y símbolo de poder”. (Bauman, 2001:97)

Las TIC permiten hoy que “casi todos” podamos ser “creadores de textos”, “autores de relatos”, “narradores en línea”, eso es algo que los estudiantes lo saben muy bien pues se han apropiado de estas tecnologías mucho antes que la escuela

permitiera/admitiera/ anunciara su ingreso. Lo que aún no comprenden o por lo menos parecieran no comprender son las implicancias de narrar, crear y ser autor.

Los nuevos géneros de la era digital recuperan las narrativas, las explicaciones, los discursos poéticos y concentran los sentidos en un gesto por acelerar la interpretación en una imagen. Los memes, por ejemplo, género compuesto por una imagen y una frase que muchas veces condensa tal cantidad de información que si no estamos al tanto del acontecimiento no lo comprenderemos (o al menos no provocará el humor que es para lo que está pensado este tipo de textos)

Aquí podemos mencionar la segunda tríada que orientará nuestro análisis y reflexiones:

En un primer momento hablaremos de los nuevos modos de narrar y de los nuevos textos que aparecen configurados a partir de un lenguaje que podríamos llamar virtual. Estos textos y su apropiación en los escenarios áulicos de las escuelas secundarias públicas del país aún se encuentran en una situación de umbralidad - frontera. Luego, exploraremos la reconfiguración del espacio-tiempo y e indagaremos acerca de las nuevas vinculaciones entre lo público y lo privado;

Y en tercera instancia abordaremos la necesidad de recuperar las experiencias áulicas en términos de Benjamin para propiciar apropiaciones de saberes y reflexión de los mismos.

Diferenciaremos conectar de comunicar ya que en un caso el término podría resumir a la experiencia de un mero “estar en contacto” y en el caso de comunicar hablamos de un proceso complejo de “producción de sentido” que dinamiza interrelaciones/interacciones/intercambios múltiples/diversos entre los participantes, que recuperan y requieren de diálogos, de traducciones y de procesos de semiotización de los textos de una y otra semiosfera.

Cabe mencionar que de las lecturas realizadas existen múltiples miradas respecto del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación. Además de interpretaciones más restringidas o amplias sobre la brecha digital también circula la idea de que las nuevas tecnologías es lo que hoy en día “mueve la máquina educativa” con toda las implicancias que podría llegar a tener este concepto. Se dice además que existen ciertas profesiones o clases sociales para las cuales el uso de estas tecnologías resulta más accesible.

Consideramos importante en este punto sumar al diálogo las dimensiones que propone Alejandro Artopoulos para pensar la difusión y el uso de las TIC, él plantea que existe *una dimensión de construcción social de las Nets* que retoma los aspectos formales de la incorporación de estas tecnologías a los ámbitos escolares. Una segunda *Dimensión de las poblaciones en las cuales se difunden* aquí podríamos pensar en los aportes de Piscitelli sobre las generaciones X e Y. Y una *Dimensión de la autonomía de los procesos de tecnología* referidos a la evolución de las tecnologías desde las pantallas de televisión hasta las pantallas de los celulares y podríamos ampliar también a los nuevos juegos de realidad ampliada.

Menciona también la capacidad de absorción como la posibilidad de ir incorporando las TIC a la educación de manera progresiva, más precisamente habla de una:

“habilidad de las organizaciones para reconocer el valor de la información novedosa y externa, asimilarla y aplicarla a sus fines. Esta capacidad crítica depende de la capacidad para relacionar la información externa con sus conocimientos previos, de hacerla propia mediante la operación de asimilación. Es decir, la habilidad para evaluar y utilizar conocimientos externos depende de los conocimientos previos relacionados que permiten reconocer el valor de la nueva información asimilarla, aplicarla” (Cohen y Daniel Levinthal 1990: 29)

Según sus aportes las escuelas necesitan que el “cuerpo docente” desarrolle primero esas “capacidades de asimilación” y supere las instancias de capacitación en programas de oficina. Plantea también, como venimos desarrollando, que es preciso comprender de qué hablamos cuando mencionamos la alfabetización digital ya que esta categoría podría llegar a limitarse a las capacitaciones que los docentes ya reciben, pero que consideran insuficientes, o ampliadas, desde el umbral a procesos de traducción y apropiación de nuevos lenguajes, formatos, géneros, textos, sujetos y subjetividades.

Si bien consideramos importantes estos aportes, pensamos que podrían ser entendidos como procesos en etapas, casi mecánicos, lo que le resta la complejidad que en realidad tienen. Asimilar no es lo mismo que apropiarse, traducir, interpretar y recrear y consideramos que eso es lo que está faltando para poder superar la actual situación de umbralidad y proponer experiencias significativas.

Apelar a otros modos de aprender implica conocer a los otros, a los estudiantes, a los “bárbaros” como metafóricamente los denomina Baricco:

“Por regla general, los bárbaros van donde encuentran sistemas de paso. En su búsqueda de sentido, de experiencias, van a buscar gestos en los que sea rápido entrar y fácil salir. Privilegian los que en vez de acopiar el movimiento lo generan. Les gusta cualquier espacio que genere una aceleración. No se mueven en dirección a una meta, porque la meta es el movimiento. Sus trayectorias nacen por azar y se extinguen por cansancio: no buscan la experiencia, lo son.”

Cuando pueden, los bárbaros construyen a su imagen los sistemas con los que viajar: la red, por ejemplo. Pero no se les oculta que la mayor parte del terreno que deben recorrer está hecha de gestos que heredan del pasado y de su naturaleza: viejas aldeas. Lo que hacen entonces es modificarlos hasta que se convierten en sistemas de paso: a esto nosotros lo llamamos saqueo". (Baricco, 2006: 45)

Otros autores han desarrollado una serie de características que serían comunes a los estudiantes que forman parte de la generación X entre las que se encuentran el vivir inmerso en las pantallas, el consumo de la información, la lectura fragmentaria, la posibilidad de realizar múltiples tareas – *multitasking* – y la preferencia a la lectura de la imagen y los video juegos por sobre otros textos y actividades académicas.

Justamente la problemática de la lecto-escritura es uno de los aspectos que consideramos fundamentales poner en diálogo en nuestro trabajo:

"Quizá la actual crisis de la lectura entre los jóvenes tenga mucho menos que ver con la seducción que ejercen las nuevas tecnologías y más con la profunda reorganización que atraviesa el mundo de las escrituras y los relatos y la consiguiente transformación de los modos de leer, es decir, con el desconcierto que entre los más jóvenes produce la obstinación en seguir pensando en la lectura únicamente como modo de relación con el libro y no con la pluralidad y heterogeneidad de textos y escrituras que hoy circulan. El viejo miedo a las imágenes se carga hoy de un renovado prestigio intelectual: el que ha cobrado últimamente la denuncia de la espectacularización que ellas producen y la simulación en que nos sumen (Baudrillard, 1984:1991)" (Martín Barbero, 2008:18)

El enfoque de nuestra investigación concibe a la lectura como proceso "*A leitura é assim concebida como trabalho simbólico, tendo em sua base a variância assim como o texto comporta sempre outras formulações*". (Orlandi, 2005:65) y por lo tanto el texto lo entenderemos también como la unidad con la que el lector cuenta al momento de realizar los gestos de interpretación, de darle un sentido, por lo cual este lector es un sujeto que al leer recupera/reformula/crea sentidos:

"Para o leitor, é a unidade empírica que ele tem diante de si, feita de som, letra, imagem, sequencias com uma extensão, (imaginariamente) com começo, meio e fim e que tem um autor que se representa em sua unidade, na origem do texto, 'dando'-lhe coerência, progressão e finalidade". (Orlandi, 2005:64)

Algunos aportes realizados sobre las TIC

"Benjamin, de nuevo él: el aburrimiento es el pájaro encantado que incubaba el huevo de la experiencia. Hermoso. Y el mundo en que crecimos pensaba exactamente así". (Baricco, 2006:45)

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han despertado el interés de sociólogos, antropólogos, comunicadores y más recientemente de educadores que se encuentran “de repente” ante la situación de tener que decidir qué hacen con estos aparatos en sus clases. En el campo de la comunicación parece lógico que haya un interés por estos avances tecnológicos ya que han venido a cambiar el modo como se trabaja en los medios masivos de comunicación.

Las Redes Sociales han configurado un espacio propicio para conseguir en una fracción de segundos la respuesta del público y saber si un producto es un éxito o no. La escuela resistió el ingreso de estas tecnologías hasta que en el nuevo siglo como sistema educativo comprendió, o al menos eso podríamos pensar, que en la complejidad del aula todo lo que ocurre fuera de ella emerge. Es así que realizar una búsqueda en Internet sobre tecnologías de la Información y la Comunicación en el campo de la educación nos remite a una serie de estudios, programas y experiencias que consideramos aportes fundamentales para nuestro trabajo. Sin embargo como consideramos que es imposible abarcar de manera exhaustiva esos escritos decidimos realizar un recorte y comentar a grandes rasgos los autores que son más mencionados y sobre todo que han aportado conceptos, términos e incluso estrategias para dialogar con estas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Marc Prensky (2001) es uno de los más referenciados ya que propuso trazar la distinción entre Nativos e Inmigrantes digitales. Los nativos serían básicamente los que hoy son jóvenes y *crecieron inmersos en las Nuevas Tecnologías de la Información y la comunicación* y los inmigrantes digitales serían los adultos que entraron en contacto con las tecnologías en una etapa posterior. Diferencia uno de otros por sus estilos de aprendizaje, por los modos de acceder a la información (de manera aleatoria en el caso de los nativos) y por su preferencia a leer imágenes antes que textos lineales. Otro punto que señala Prensky es la velocidad de acceso a la información y a este modo videojuego o de MTV (videoclip) que tienen los jóvenes de leer la realidad y la información a la que acceden. Esto explicaría en parte, según el autor, el hecho de que los estudiantes se aburran tanto en la escuela, ya que lo que se propone ahí como texto se encuentra muy alejado de lo que creen que los adolescentes han aprendido a leer y disfrutar.

Desde la perspectiva de la lectura el historiador Roger Chartier recupera la tesis de que las situaciones de lectura son *históricamente variables* y que han pasado entre otros tantos cambios, de ser actos privados e íntimos a ser de tipo colectiva.

Destaca que la lectura como proceso problematiza también la escritura. Por lo cual no podemos dejar de mencionar los aportes de Lev Manovich (2012) respecto de la Wikipedia como una muestra de lo que se puede lograr a través de lo que él llama la colecta de *pequeñas cantidades de labor y el expertise de un gran número de voluntarios*.

Tapscott por otra parte, en su libro *“Growing up Digital: The Rise of the Net Generation”* en el año 1998 realiza una oposición entre la generación de los *“boomers”* o *“generación de la televisión”* y los niños del *“eco boom”* que constituirían la *“generación de la Red”*. Tapscott es determinante al definir a la televisión como un medio que *“atonta”* a los usuarios mientras que la Red es activa y propicia interacciones democráticas por lo cual en ella los jóvenes se expresan libremente, son curiosos y creativos. Tapscott argumenta que *“para muchos niños, usar nueva tecnología es tan natural como respirar”* (Tapscott, 1998:40). La tecnología es lo que les confiere poder, y en última instancia llevará a una *“explosión generacional”*.

En la mayoría de los casos el planteo es más o menos semejante: la tecnología ofrece una nueva forma de potenciar el desarrollo para los jóvenes, lo que estaría produciendo una brecha generacional ya que los hábitos y preferencias de los adultos de hoy se ubican en el placer por la lectura del texto escrito (libros) y no en la rápida lectura y consumo de imágenes.

Sin embargo, el primero en pensar en las potencialidades de la informática para el aprendizaje fue el científico, matemático e inventor Seymour Papert que también trabajó como docente en Sudáfrica. En la década del 60' creó el lenguaje de programación *“Logo”* y comenzó una serie de investigaciones centradas en la posibilidad que tenían los niños de aprender a programar. Si bien sus estudios se centraban en niños actualmente hay instituciones y Programas que han retomado esta propuesta y la están implementando en diversos niveles del sistema educativo.

Desde el campo de la educación algunos autores como Inés Dussel (2010), Mariana Maggio (2012) o Rosana Cabello (2006) han editado libros, compilado materiales y brindado conferencias sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las escuelas públicas del país. Alejandro Piscitelli, es un caso particular porque desde el campo de la filosofía ha desarrollado una serie de aportes sobre las nuevas ciudadanía digitales.

Publicó varios libros entre ellos “Internet, Imprenta del siglo XXI” y “Nativos Digitales”, “1@1 Derivas en la educación digital” y además fue uno de los responsables desde sus comienzos de **educ.ar**.

Las contribuciones desde el campo de la sociología también son muchas y variadas, hemos decidido con fines investigativos basarnos en los aportes de Manuel Castells (2001 – 2009) ya que junto a Buckingham (2008) contribuyen con una mirada que supera la admiración por el uso de estas tecnologías y las encuadra más en las reglas del mercado y de la sociedad posmoderna.

También consideramos importantes los aportes realizados por Coll, C. (2011) sobre las expectativas, realidades y potencialidades de las TIC para aprender y enseñar y Huergo, J. (1998) que desarrolla sus conceptos en torno a las nuevas alfabetizaciones Posmodernas y los nuevos modos de construir ciudadanía.

Jenkins, H. (2011), desarrolla sus reflexiones desde una mirada diferente centrándose en lo que llama la cultura de la convergencia al igual que Jesús Martín Barbero quien ha trabajado además de la “convergencia digital y diversidad cultural” la experiencia de los jóvenes en los nuevos entornos mediados por las tecnologías pero sin perder de vista los espacios áulicos. Podemos citar también a Burbules, N. (2011) quien plantea el concepto de aprendizaje ubicuo y desarrolla la idea de que en el siglo XXI debemos hablar de otros modos de alfabetizar.

Como indicamos anteriormente entre los referentes también podemos citar los estudios y aportes realizados por Rosana Reguillo, María Reigadas y Marcelino García en nuestra provincia.

Políticas Internacionales de Inclusión del Modelo 1 a 1

Diversos organismos internacionales han propiciado, a través de acuerdos y financiamiento la implementación del Modelo 1 a 1 en todo el mundo. La UNESCO, por ejemplo, a través de sus programas de “Educación” y “Comunicación e Información”, crea a inicios del nuevo milenio una plataforma intersectorial para promover el uso de las TIC en educación. La Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) (Ginebra, 2003 y Túnez, 2005) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) subrayaron la función estratégica de las TIC para mejorar la calidad de la educación y luchar contra los problemas globales de la pobreza.

En la Declaración de Principios y Plan de Acción de las “*Metas educativas 2021- La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*” texto elaborado teniendo como ejes los acuerdos alcanzados en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación realizada en El Salvador el día 19 de mayo de 2008 fue confirmado el papel fundamental de las TIC en la educación y se delegó en la UNESCO la responsabilidad de desarrollar metodologías y guías de apoyo para la creación de un ambiente político-institucional facilitador. Las directivas de la UNESCO se sitúan en el marco de su objetivo de construir sociedades del conocimiento, que se basan sobre cuatro pilares fundamentales:

“la libertad de expresión, el acceso universal a la información y al conocimiento, el respeto a la diversidad cultural y lingüística, y la educación de calidad para todos. Promoviendo el acceso universal a la información y al conocimiento, y mejorando la calidad de la educación, el uso de las TIC en la educación constituye una herramienta fundamental de la sociedad del conocimiento” (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008: 13)

La Organización de Naciones Unidas (ONU) se declaró a favor de los Objetivos del Milenio lo que supone un impulso para lograrlo. En este documento también se hace mención a la necesidad de trabajar en una educación más inclusiva, respetando la diversidad de género y etnias. Realiza también un llamamiento a estar atentos de que una Educación para Todos:

“con criterios de calidad exige tener en cuenta las condiciones económicas y sociales de la población, sobre todo de aquellos sectores más desprotegidos, y no olvidar la estrecha dependencia entre el contexto sociocultural de las familias y los progresos educativos de sus hijos. Es muy difícil aprender con hambre, o con falta de higiene, o con graves riesgos para la salud, o viviendo en un hogar mísero”. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008:19)

A lo largo de estos años dichas metas fueron ampliadas y precisadas. En un documento reciente sobre el *financiamiento y la gestión de la educación en América Latina y el Caribe*, la CEPAL y la UNESCO han destacado que para alcanzar las metas establecidas:

“es necesario modernizar la gestión de la educación, profesionalizar y dar protagonismo a los educadores; otorgar un papel más relevante a la comunidad educativa local y una acción más estratégica a la administración central. Pero además es necesario incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar el currículo hacia la adquisición de las competencias básicas, formar ciudadanos activos y responsables, asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes y lograr su participación activa en su propia formación”. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008: 20)

Así también, *la Declaración Mundial sobre Educación para Todos* consideró imprescindible universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para aprender; y convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos cuando acceden a la educación.

Es decir que desde el año 2000 (y en algunos casos desde mucho tiempo antes) existe a nivel mundial una serie de iniciativas y políticas que intentan fomentar la apropiación de estas nuevas tecnologías por parte de la educación. Comprendiendo también que este proceso implica revisar las antiguas propuestas respecto a los modos de enseñar y aprender, pero también que cada país lo hará de acuerdo a sus propios procesos sociales y económicos.

Los países iberoamericanos han adoptado la idea de que la educación es un derecho aunque su formulación varía de un país a otro, pudiendo ser considerada derecho personal, humano o personal y social. La noción de educación como derecho puede ser anclada en diversas formulaciones.

En Argentina, en diciembre del año 2010 mediante el decreto N° 459/10 es creado el Programa Conectar Igualdad, enmarcado en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que se basa en el *Modelo 1 a 1: una computadora, un alumno*.

En el documento del Consejo Federal de Educación que lleva como título **Las políticas de inclusión digital educativa: el Programa Conectar Igualdad** en su artículo 62 enuncia:

“A través del Decreto Presidencial N° 459/10, se crea el Programa ConectarIgualdad.com.ar como política pública de inclusión digital educativa, destinado a garantizar el acceso y uso de las TIC mediante la distribución de 3 millones de computadoras portátiles a alumnos de las escuelas estatales de educación secundaria, de educación especial y aulas digitales móviles con computadoras portátiles para los últimos años de los Institutos Superiores de Formación Docente estatales de todo el país (Políticas de Inclusión Educativa Conectar Igualdad, 2010:22)

El decreto define al Programa como una Política de Estado e informa que será gestionado por la acción articulada de cuatro organismos nacionales: el Ministerio de Educación; la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES); el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios; y la Jefatura de Gabinete de Ministros. Informa también que lo referente a *lo pedagógico* será responsabilidad exclusiva del Ministerio de Educación Nacional en conjunto con los ministerios de las diferentes jurisdicciones del país.

Así también enuncia como objetivos principales del Programa Conectar Igualdad:

- 1) Asegurar el acceso y promover el uso de las TIC a todos los alumnos y alumnas en las escuelas estatales de educación secundaria, escuelas de educación especial y estudiantes de los últimos años de los Institutos de Formación Docente.
- 2) Fortalecer las condiciones que incentiven los procesos de transformación institucional, pedagógica y cultural necesarios para el mayor aprovechamiento de las TIC en los establecimientos educativos.
- 3) Mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir de integrar el uso de las TIC en las prácticas pedagógicas y el trabajo con las áreas de conocimiento, tanto por parte de docentes como de alumnos que impacten positivamente en sus trayectorias educativas.
- 4) Promover nuevos procesos de aprendizaje en alumnos con diferentes discapacidades y fortalecer procesos de integración a partir de la utilización de las TIC en su formación escolar y laboral de las escuelas especiales.
- 5) Promover el fortalecimiento de la formación docente en el uso de las TIC y desplegar diferentes acciones de capacitación y desarrollo profesional tanto presenciales como a distancia, para el mejor aprovechamiento de las TIC en las escuelas y en Institutos Superiores de Formación Docente.
- 6) Desarrollar una variada y pertinente producción de contenidos y herramientas digitales para dotar de nuevos recursos y materiales de enseñanza adecuados a los modelos 1 a 1.
- 7) Posibilitar el desarrollo de redes sociales educativas y de redes territoriales comunitarias que promuevan vínculos solidarios entre los estudiantes y estrechen los vínculos entre las instituciones educativas, la comunidad y las familias.
- 8) Garantizar la infraestructura de un “piso tecnológico” básico necesario para posibilitar: el aprovechamiento de la conectividad de manera extensiva, la instalación de redes y el uso en las aulas de una computadora por alumno. (Políticas de Inclusión Educativa Conectar Igualdad, 2010: 24 y 25)

Es decir que la capacitación, la provisión de equipos y de un piso tecnológico a las escuelas secundarias públicas y las demás mencionadas en el documento así como también la realización de materiales audiovisuales y el incentivo de la apropiación por parte de docentes y alumnos de estas nuevas tecnologías formaban parte de lo enunciado durante el lanzamiento del Programa.

Esto nos permite comprender que todo lo realizado hasta el momento está determinado por políticas de orden internacional que han tenido sus distintos niveles de apropiación en los países de Sudamérica (nos centraremos en los países del MERCOSUR principalmente), que en mayor o menor medida han sido implementadas siguiendo los criterios propuestos por dichos organismos y que en Argentina uno de los principales objetivos se centró en la desaparición de la llamada brecha digital, concepto que luego desarrollaremos de manera más amplia pero que se encuentra enunciada de la siguiente manera en el discurso de lanzamiento del Programa realizados por la presidente de la nación Cristina Fernández de Kirchner:

“Por eso digo que el sueño de la igualdad es un sueño largamente perseguido en estos 200 años de historia. Y hoy con este Programa conectarigualdad.com.ar, que va a permitir que todos nuestros estudiantes secundarios en esta nueva secundaria que también hemos lanzado, todos nuestros estudiantes secundarios de la escuela pública puedan en el lapso que va del año 2010

hasta el 2012, un programa de casi 3 años, puedan contar con su *Netbook*, que es también hoy, en este mundo contemporáneo, un absoluto instrumento de igualdad para superar la brecha digital”. “Pero, además, quiero decirlo porque lo he charlado en muchísimas oportunidades con educadores, con nuestro ministro, y la verdad es que hay una brecha digital muy importante entre nosotros, entre nuestra generación y la de los chicos. Y muchas veces nos quejamos acerca de que tenemos algunos problemas en la enseñanza, en la educación, pero creo que también obedece a esta frontera del conocimiento o del acceso al conocimiento en que estábamos”. (Discurso de la presidente Cristina Fernández de Kirchner en la presentación del programa Conectar Igualdad - Wikisource 6 de abril de 2010)

Parte de las metas planteadas tanto en el documento como en el discurso de lanzamiento del Programa Conectar Igualdad han sido cumplidas, otras, todavía esperan por ser abordadas y desarrolladas. En nuestro caso puntual nos interesa comentar cómo todas las decisiones tomadas para la creación de los materiales de capacitación para docentes y los programas para los estudiantes están vinculadas a las concepciones de enseñar y aprender que se describen en los documentos mencionados.

En el caso de la brecha digital, entendida como el acceso o no a las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación es justamente una de las categorías que es mencionada en la mayoría de los discursos y que en la presentación del informe del Conectar Igualdad Segunda Etapa fue reconocida como *superada*.

Entre las conclusiones del Informe: *"Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas - Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad - Segunda etapa"* impreso en enero del año 2015 se menciona que:

“A cuatro años y medio de la creación del Programa Conectar Igualdad de la Presidencia de la Nación, estamos presentando el Segundo Informe de Evaluación realizado por este Ministerio de Educación, en conjunto con quince universidades nacionales. Este Programa ha logrado que en las escuelas secundarias públicas, en las escuelas de Educación Especial y en los Institutos de Formación Docente de nuestra patria se haya alcanzado, por primera vez, una **brecha digital cero**. Los resultados de la segunda etapa de la evaluación que hoy presentamos nos muestran los contundentes logros del Programa en la promoción de la inclusión social y digital. Los avances que aquí aparecen evaluados, nos habilitan a presentar esta política de Estado como un aporte decisivo para favorecer los procesos de aprendizaje mediante el acceso a nuevas fuentes de información, lo que posibilita, además, nuevos canales para la plena integración de nuestros jóvenes a la sociedad contemporánea. (Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas - Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad - Segunda etapa. Presentación .Prof. Alberto Sileoni – Ministro de Educación de la Nación - 2015)

La posibilidad de participar como parte del equipo que realizó la recolección de información en las escuelas secundarias públicas de Misiones y Formosa, el procesamiento de datos y la redacción final del informe es lo que nos llevó, en cierto modo, a aventurarnos a proponer diálogos entre lo aprendido y las dudas que

aparecieron en todo ese proceso con las lecturas de los cursos de la Maestría en Semiótica Discursiva.

El estudio realizado durante los años 2012 y 2013, dio como resultado final el informe mencionado publicado en el mes de enero del año 2015 *“Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad”*. En esta segunda etapa, a 4 años y medio de la creación de dicho Programa los resultados concluyen que dicha Política de Estado garantizó el acceso a una *Netbook* a más de 3 millones de estudiantes de colegios secundarios públicos de todo el país. Informa además sobre los contundentes resultados respecto de la *promoción de la inclusión social y digital* posibilitando que el acceso a estas nuevas tecnologías esté garantizado.

Estableciendo diálogos: España en la Década del 80’

Cuando realizamos nuestras búsquedas en Internet para conocer cuáles son los materiales disponibles sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación y a su vez recuperar los antecedentes de Programas, Planes o Propuestas que se estén realizando a nivel internacional, encontramos que los primeros antecedentes documentados sobre la implementación de las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas corresponden a la década del 80’ en España.

Las autoridades educativas españolas crearon el Proyecto Atenea en 1985 y tenía como finalidad la incorporación gradual y sistemática de equipos y programas informáticos dentro de un contexto de innovación educativa.

Según el autor Manuel Santiago Fernández Prieto en su libro *“Las Nuevas Tecnologías en la Educación - Análisis de modelos de aplicación”* publicado por el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid en el año 2001 plantea que la introducción de la computadora como proyecto de innovación en un centro educativo origina:

“cambios en las diferentes estructuras, en la organización de los medios, en la formación del profesorado, en su colaboración en proyectos comunes, etc. Cambios que conllevan una serie de implicaciones que inciden también en el propio alumnado: nuevos medios, nuevas metodologías, nuevas relaciones con el profesorado”. (Fernández Prieto, 2001: 35)

Además de este Programa centrado en el uso de las computadoras con fines didácticos- pedagógicos también se comienza a llevar adelante el Plan Mercurio centrado en el uso con fines educativos del video y de los televisores en las aulas.

En el caso del *Proyecto Atenea* las evaluaciones realizadas destacan que las Nuevas Tecnologías ingresaron al sistema educativo español con amplia aceptación entre los estudiantes, padres y docentes. El programa es considerado como un puente para superar la brecha generacional entre profesores y alumnos, al ofrecer un contexto moderno de aprendizaje, que anima un diálogo creativo con alumnos y alumnas. Se indica también en el Informe que el proyecto consiguió mantener un equilibrio en el uso de los recursos: entre el énfasis puesto en la calidad del *Hardware* y el *software* y en la formación y creación de una infraestructura de apoyo que ayudó a que el proyecto pudiera comenzar a desarrollarse en un ambiente propicio.

Según lo informado el foco del programa está en los procesos de enseñanza - aprendizaje y no sólo en la entrega de computadoras a las escuelas.

Sin embargo en las conclusiones y sugerencias del informe aun plantea que es necesario centrar la atención en todo lo referente al aprendizaje sobre todo en las carreras que forman profesores aunque las evaluaciones realizadas parecen indicar que ya se comienzan a ver resultados positivos.

Respecto de la introducción temprana del video en las aulas españolas la información que pudimos recabar* da cuenta de un interés inicial por utilizar videos educativos en clases y por otro lado de ver también programas de la televisión educativa.

Actualmente existen a nivel mundial materiales pensados con fines didácticos (los tutoriales) que recuperan este formato de la explicación paso a paso de la clase pero con la posibilidad de parar, atrasar, adelantar y volver a ver las explicaciones cuantas veces lo quiera el usuario. Sin embargo, también presentan una serie de interrogantes respecto de sus modos de producción y circulación que podrían ser abordados en un futuro trabajo de investigación.

*El texto "Las Nuevas Tecnologías en la Educación - Análisis de modelos de aplicación" de Manuel Santiago Fernández Prieto editado en el año 2001 por el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid recupera en sus 161 páginas la experiencia realizada y los resultados obtenidos con la incorporación de la televisión y las TIC en las escuelas españolas. Propone también una serie de sugerencias para pensarlas a futuro, centradas en los procesos que proponen, y a los cuales hay que estar atentos, y en lo fundamental de la formación y capacitación docente para poder avanzar en estrategias que propicien otros modos de enseñar – aprender.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el MERCOSUR

BRASIL: Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação - Programa um computador por aluno



Figura 1: Sítio Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

En el sitio en Internet del *Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación* (en portugués: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação www.fnfe.gov.br) podemos leer que el *Programa Nacional de Informática en la Educación* fue creado en el año 1997 con el objetivo de *promover el uso de la tecnología como herramienta de enriquecimiento pedagógico en la enseñanza de los niveles primarios y medio de Brasil*. La administración del Programa se realiza de manera descentralizada ya que cada Estado - Municipio coordina las actividades que se llevarán adelante de acuerdo a los educadores y especialistas en tecnologías que trabajan en ellos.

A partir del año 2007 el programa pasó a denominarse *Programa Nacional de Tecnología Educativa* y fijó como principal objetivo promover el uso pedagógico de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* en las redes de educación Pública.

El proyecto *Um computador por Aluno* (UCA) se crea con la intención de intensificar el acceso y uso de las TIC en las escuelas, para ello el Estado Nacional impulsó la distribución de computadoras portátiles para los alumnos de las escuelas públicas de nivel primario y secundario.

Un año después también fue lanzado un Programa para dotar de Banda Ancha a todas las escuelas públicas urbanas y rurales de los distintos Estados.

También a través del *Programa Proinfo Integrado* se realiza la entrega de Tablets a profesores de las escuelas secundarias públicas de todo el país. Estas entregas son coordinadas por cada Estado quienes a su vez son los responsables de gestionar la compra y distribución de las mismas. Cada Táblet dispone de contenidos de acceso gratuito además de los que están disponibles en el “*Portal do Professor/MEC*” y contenidos de física, matemática, biología, química.

En dicho portal los docentes pueden acceder de manera gratuita a un *Espaco Aula* (Sugerencias de clases, Crear una clase, Guardar mis clases y Orientaciones para crear clases online) Estos recursos se encuentran en PDF e incluyen tutoriales con la explicación paso a paso cómo desarrollar cada una de las etapas en el sitio.

Las demás pestañas nos llevan a *Noticias* sobre experiencias de docentes con TIC en todo el país; acceso a recursos multimedia, cuadernos didácticos y un acceso directo a la *TV Escola* en vivo; Cursos y materiales educativos; Foro y el acceso a un Canal de *YouTube*. Además de *Links* y sugerencias de otros sitios. Actualmente el sitio ofrece más de 16.000 recursos para planificar las clases. También se encuentra disponible online una "Cartilha de orientacao para uso do Tablet Educacional" (2014).

Uno de los *links* sugeridos a los profesores es el sitio <http://freire.capes.gov.br/index> “*A Plataforma Paulo Freire*” que se trata de un sistema electrónico creado en 2009 por el Ministerio de Educación de la Nación con el objetivo de realizar la gestión y el acompañamiento del Plan Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica.

En el Informe “**Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur**” del año 2014, coordinado por Inés Dussel el grupo de investigadores brasileros que participó del estudio realizado en Brasil que tenía como objetivo principal indagar sobre el estado de situación de las experiencias realizadas con *Tecnologías de la Información y la Comunicación* en países del MERCOSUR, concluyó que el uso de las TIC en la formación de docentes tanto inicial como continua todavía se encuentra en proceso de configuración y que requiere de una revisión para repensar los modos en los que se conciben en las aulas. Destaca también que:

“(…) nos últimos quinze anos, ocorreu uma significativa melhora na disponibilização de infraestrutura tecnológica às escolas e às universidades brasileiras. Ainda que certos problemas técnicos persistam (ausência de manutenção de hardwares de laboratórios de informática, por exemplo), em termos de acesso aos equipamentos eletrônicos houve uma expansão acentuada em praticamente todos os espaços envolvidos com a promoção do ensino básico e universitário no país”. (Lunardi Mendes en Dussel, 2014:273).

El informe concluye comentando que a pesar de que los docentes utilizan estas tecnologías en su vida cotidiana y que se ofertan cursos de capacitación y formación continua para la incorporación en las aulas con fines didácticos pedagógicos aún los usos pedagógicos de estos dispositivos no se encuentran en discusión.

PARAGUAY- Paraguay Educa.

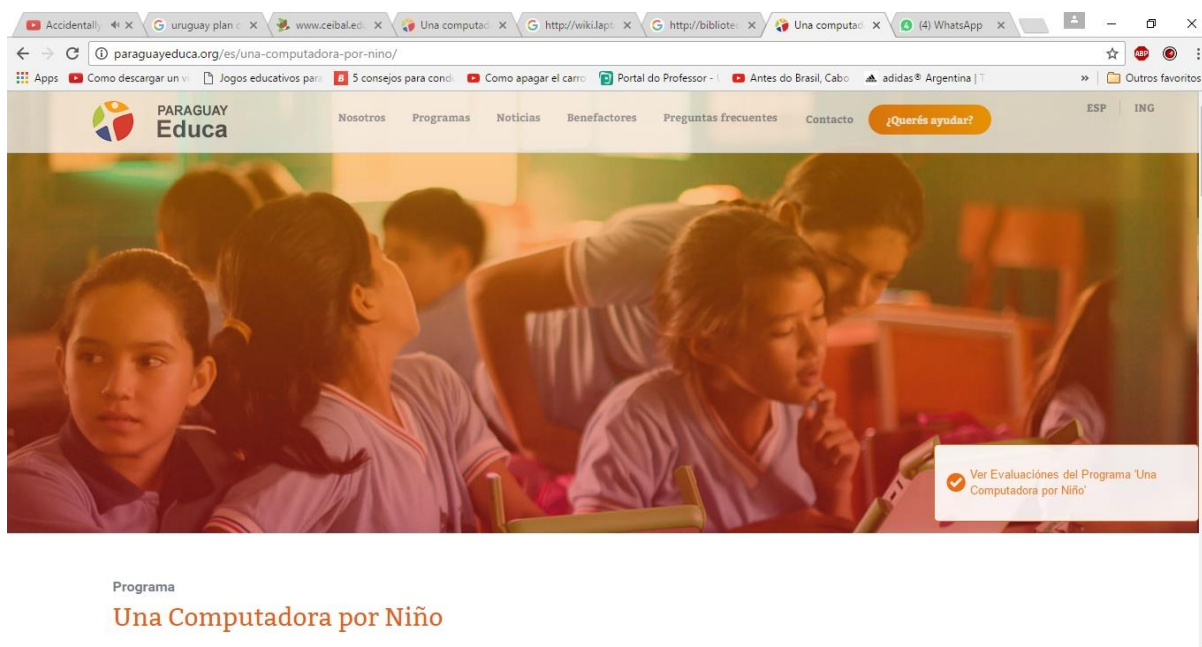


Figura 2: Sitio Paraguay Educa

El sitio *paraguayeduca.org* se presenta como una asociación civil que nació en el año 2008 y que tiene como objetivo central que cada niño en Paraguay desarrolle “*competencias tecnológicas y habilidades para la vida*” (Portada Paraguay Educa, 2016) Uno de los programas que financia es *Una computadora por Niño (UCPN)* presentado, según informan en el sitio, por su cofundador Nicholas Negroponte en el Foro Económico Mundial en enero de 2006.

A nivel internacional dicho programa es desarrollado por la organización “One Laptop Per Child” (OLPC) – sus siglas en español “Una Computadora por Niño” (UCPN) – *creada por catedráticos del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) para diseñar, fabricar y distribuir computadoras portátiles no comercializables a niños de países en vías de desarrollo con fines educativos*”. (Portada Una computadora por Niño, 2016)

Las primeras 4000 computadoras, modelo XO, de OLPC de la *Society for Worldwide Interbank Financial Telecommunication (SWIFT)* fueron donadas por la organización a representantes de Paraguay y los primeros ensayos del programa se realizaron en la comunidad de Caacupé cercana a la ciudad de Asunción. Desde sus inicios el objetivo principal del Programa fue *“acortar la brecha digital, para conectar a los niños con sus familiares migrantes”*.

Actualmente la ONG cuenta con alianzas con universidades, empresas privadas y otras organizaciones de la sociedad civil. Recibió también una donación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para cubrir los gastos de la ejecución y mantenimiento del piloto por dos años en 10 escuelas de la ciudad.

“Con la gestión ininterrumpida del programa UCPN, Paraguay Educa se ha convertido en una organización referente en el país en materia de Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) aplicadas a educación y desde el año 2015 el programa UCPN se ha convertido en Política Educativa para el MEC”. (Portada Paraguay Educa 2016)

En el sitio de Internet podemos leer algunas de las definiciones planteadas por el Programa que configuran un posicionamiento en cuanto al modo de entender el enseñar y aprender mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación:

- “El programa se basa en el marco teórico del “construccionismo”, sustentado por el autor Seymour Papert, pionero de la inteligencia artificial, inventor del lenguaje de programación Logo y el aprendizaje asistido por computadoras, así como también por su mentor, Jean Piaget, estudioso del pensamiento lógico matemático en los niños en edad preescolar.
- Se considera que la tecnología, aparejada con un modelo pedagógico construccionista y un trabajo de involucramiento comunitario, proporciona a niños, educadores, familiares y autoridades gubernamentales, la posibilidad de participar activamente en el desarrollo de su comunidad.
- En efecto, cuando el niño introduce la computadora en su entorno social, se logra la inclusión de la familia y de la comunidad en los procesos de aprendizaje. El niño se convierte así en un agente multiplicador generando un impacto que trasciende el aula y la escuela”. (Portada Paraguay Educa/Acerca del Programa-2016)

Como podemos leer define al Modelo 1:1 como una nueva manera de *“Aprender a aprender”* y le atribuye a la computadora la función de informar, comunicar y de ser

una herramienta para construir conocimiento libremente. Cada *Netbook* cuenta con una interfaz gráfica llamada *Sugar* que fue creada especialmente para las computadoras que son distribuidas por el Programa.

Entre los principios filosóficos que enmarcan el Programa Una Computadora por niño se describen la *temprana edad* para lograr una "fluidez digital". *La propiedad* que posibilita que el niño pueda desplazarse con su computadora y seguir aprendiendo en otros espacios más allá de la escuela. *La Saturación*, ya que todos los niños de la comunidad disponen de una computadora portátil por lo que "se enfatiza el aprendizaje cooperativo y el sentido de equidad en el acceso a las mismas oportunidades por parte de todos". *La Conectividad* a través de Internet como la "ventana al mundo" de la que disponen todos los niños más allá del espacio escolar. La incorporación y el trabajo con *software libre* sumándose así a los acuerdos de Código Abierto a nivel global.

El costo para sumar a un niño al programa es de 350 dólares y para mantenerlo en él es de 50 dólares por año.

En el sitio del Programa podemos encontrar información sobre la ONG, los **Programas** que lleva adelante, **Noticias**, los **Benefactores**, **Preguntas Frecuentes**, **Contacto** y una pestaña donde nos podemos ofrecer como **voluntarios**. También podemos acceder a un documento en PDF de cuatro páginas donde se define la Propuesta Pedagógica del Modelo 1 a 1, basado en el construccionismo de Papert.

Sin embargo en el informe presentado en el 2014 que realiza un análisis sobre el estado de situación de la incorporación de las TIC con sentido pedagógico en la formación docente en los países del Mercosur coordinado por Inés Dussel las reflexiones a las que arriban se encuentran muy distantes de lo enunciado oficialmente. Por una parte indica que las iniciativas de incorporación de las TIC al sistema educativo paraguayo tienen un:

“rezago importante respecto al conjunto de países de la región. Tanto el nivel de penetración de la tecnología en general como las condiciones político-institucionales aparecen como factores que no han contribuido positivamente a generar acciones sostenidas de inclusión digital de la población que acompañen y sostengan las producidas en el ámbito del sistema educativo” . (Toranzos en Dussel, 2014:429)

Informa también que la incorporación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo paraguayo ocurren sobre finales de la década del 90' a través de propuestas “*dispersas y experiencias aisladas, e incluso muchas veces desarticuladas entre sí tanto*

desde el sector público como de diversas organizaciones del sector privado y social”.
(Toranzos en Dussel, 2014:430)

Otra de las conclusiones del informe se centra en el papel cada vez más central del Ministerio de Educación en las políticas de formación y capacitación de los docentes paraguayos, sin embargo destaca la necesidad de revisar los criterios de formación y repensar las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los centros formadores de formadores.

Respecto de los docentes específicamente informa que las iniciativas respecto de la integración de las TIC en el sistema educativo parecen responder a dos perspectivas diferentes: Una centra los objetivos de las acciones en:

“la provisión de equipamiento, conectividad, infraestructura destinada a las instituciones y los estudiantes, y en segundo plano plantean acciones destinadas a los docentes. La otra perspectiva, que atraviesa las iniciativas más recientes y en marcha, ubican al docente en el centro de la propuesta entendiendo que las acciones destinadas a la integración de las TIC en el sistema educativo deben desplegarse a partir del accionar del docente como facilitador y promotor de formas renovadas de entender su tarea de enseñar”. (Toranzos en Dussel, 2014:400).

En el informe además se hace mención del sitio “Paraguay Aprende”, el portal oficial del MEC el cual se propone como un espacio diseñado para docentes, directivos, estudiantes y la comunidad con el principal objetivo de *“llegar a ser el principal punto de acceso virtual de la comunidad educativa del Paraguay, a través del fomento del uso de los contenidos y servicios que contribuirían al fortalecimiento y mejoramiento de la educación en nuestro país.”* (Toranzos en Dussel, 2014:407)

El portal ofrece a la comunidad educativa el acceso a recursos, productos y servicios que puedan ser aplicables a sus procesos educativos cotidianos (Foros, Contenidos educativos digitales, Bancos de Experiencias Significativas, Notas informativas, Edusitios, Eventos):

“En ningún caso se trata de recursos que orienten el trabajo docente incluyendo las TIC ni promuevan prácticas renovadas sino que nuevamente aparece como un repositorio de documentación variada y en formato digital. Aparece como un espacio en formación que no cuenta con categorías ordenadoras para facilitar el acceso al material ni cuenta con mecanismo de búsqueda activos”. (Toranzos en Dussel, 2014:409)

URUGUAY - Plan Ceibal



Figura 3: Sitio Ceibal

El Plan Ceibal que lleva adelante la República Oriental del Uruguay desde el año 2005 es considerado a nivel regional como pionero en la utilización de las TIC en el ámbito educativo. Al igual que otros países del MERCOSUR desde la década del 90' Uruguay comenzó a incorporar a través de las Aulas de Informática las computadoras a la escuela.

Sin embargo es en el año 2005 cuando estas incorporaciones aisladas toman cuerpo como un *“plan de cobertura universal en la enseñanza pública, con la aspiración de asistir al proceso de aprendizaje a partir de un uso intensivo de estas tecnologías y de eliminar la desigualdad de acceso a ellas en los niños del país”* (En el camino del Plan Ceibal – Referencias para padres y educadores, 2009: 9)

Denominado **Plan Ceibal** (Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) en los primeros dos años de implementación del Programa se entregaron 350.000 computadoras **portátiles XO** para alumnos y a 18.000 docentes de escuelas primarias públicas.

La intencionalidad de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación a las aulas de las escuelas primarias uruguayas se basa en garantizar el

“acceso no sólo a las TIC, sino también a nuevas formas de educación y nuevos entornos sociales”. Teniendo como eje también la convicción de que “El uso responsable de las TIC permite la mejora de la calidad de la educación, la que representa el último paso en el marco del programa 'Educación para Todos' de la UNESCO” (En el camino del Plan Ceibal – Referencias para padres y educadores, 2009: 11)

En la página del Programa **www.ceibal.gob.ar** se informa que una educación de calidad es la base para la investigación científica, la innovación y el desarrollo social. Mencionan también a Seymour Papert como uno de los primeros en pensar en un lenguaje de computación con fines educativos.

Destacan además el papel pionero del Uruguay como “*primer país del mundo que distribuye sistemáticamente una computadora portátil a cada alumno de las escuelas primarias públicas*”. (En el camino del Plan Ceibal – Referencias para padres y educadores, 2009: 12)

Las etapas informadas y desarrolladas hasta el momento fueron: la instalación de la conectividad, la capacitación de docentes, el desarrollo de contenidos, realizando evaluaciones periódicas centradas no sólo en los resultados sino en los procesos pedagógicos. Pareciera, al menos por la forma como se enuncia, que el eje central del Plan Ceibal estaría en la articulación de un programa de desarrollo social centrado en los nuevos modos de enseñar y aprender que podrían propiciar las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Se configura así, un triángulo de destinatarios al que pretende alcanzar: docentes, alumnos, padres. Comprendiendo sin embargo que el uso de las TIC en la educación escolar de Uruguay requiere una capacitación de docentes no sólo en el uso de la tecnología sino en la integración de la computadora a los ámbitos de enseñanza:

“la adaptación del currículo y el cambio metodológico constituyen desafíos que vuelven indispensable la formación continua de los docentes. Igualmente, el Plan CEIBAL está dirigido a los padres que desempeñan un papel crucial en el desarrollo educativo de los alumnos, así como a la construcción de una sociedad moderna que sepa aprovecharse de las ventajas de las TIC en los ámbitos del gobierno electrónico, del comercio electrónico y de la educación a distancia interactiva”. (“En el camino del Plan Ceibal – Referencias para padres y educadores, 2009: 13)

La *laptop* que se entrega a los estudiantes de primero a sexto grado fue especialmente diseñada para niños con fines educativos y con la intención de:

“(…) promover la inclusión social por medio de la inclusión digital. Para ello se plantea disminuir la «brecha digital» respecto del acceso a las tic, posibilitar un mayor y mejor acceso a la información de contenidos educativos, pedagógicos, culturales y sociales por parte de la población uruguaya por medio de las xo”. (Rivoir-Lamschtein, 2012: 21)

Entre las conclusiones a las que arribó el Informe coordinado por Inés Dussel en el capítulo “Uruguay” se plantea por un lado la necesidad de poder ofrecer a los docentes acciones formativas “*más potentes, sistemáticas y sostenidas en el tiempo*” (Baez en Dussel, 2014: 482)

También informa que es necesario contar con un proyecto unificado e integral de formación de profesores y continuar generando literatura sobre la inclusión educativa de las TIC sobre todo en el ámbito de formación docente para lograr esto resulta necesario promover investigaciones que permitan abordar dicha temática. Se considera también indispensable:

“promover el debate entre los docentes sobre las dificultades que persistentemente remarcan en relación a la inclusión de TIC para trabajar en disciplinas como las ciencias y particularmente las matemáticas y lengua. Según concluyó el estudio del Instituto de Economía de la UdelaR sobre el impacto del Plan Ceibal en esas áreas que fuera publicado los primeros días del mes de setiembre de este año, el Plan no mejoró el rendimiento de los alumnos ni en matemática ni en lecto-escritura. El estudio también concluyó que no hubo impacto en la autopercepción de habilidades en las asignaturas analizadas, ni en otras vinculadas al uso de Internet”. (Baez en Dussel, 2014:483)

Una de las conclusiones más importantes desde nuestro punto de vista y que retomaremos luego en el desarrollo de nuestro trabajo es que:

“Las TIC se promocionan hoy como la panacea para afrontar la crisis educativa, y si bien es claro que encierran un gran potencial, obviamente no son una solución en sí mismas. La clave parecería estar en conseguir equilibrar en planes como el Ceibal los aspectos tecnológicos, sociales y educativos, donde muchas veces estas dos últimas dimensiones quedan eclipsadas por preeminencia de la primera. Por lo tanto es preciso a nivel macro hacer el esfuerzo por favorecer la articulación entre dichos aspectos, y que a su vez ello se traduzca en acciones que permitan que los docentes visualicen el equilibrio entre ambos componentes” (Baez en Dussel, 2014:483).

ARGENTINA: Conectar Igualdad

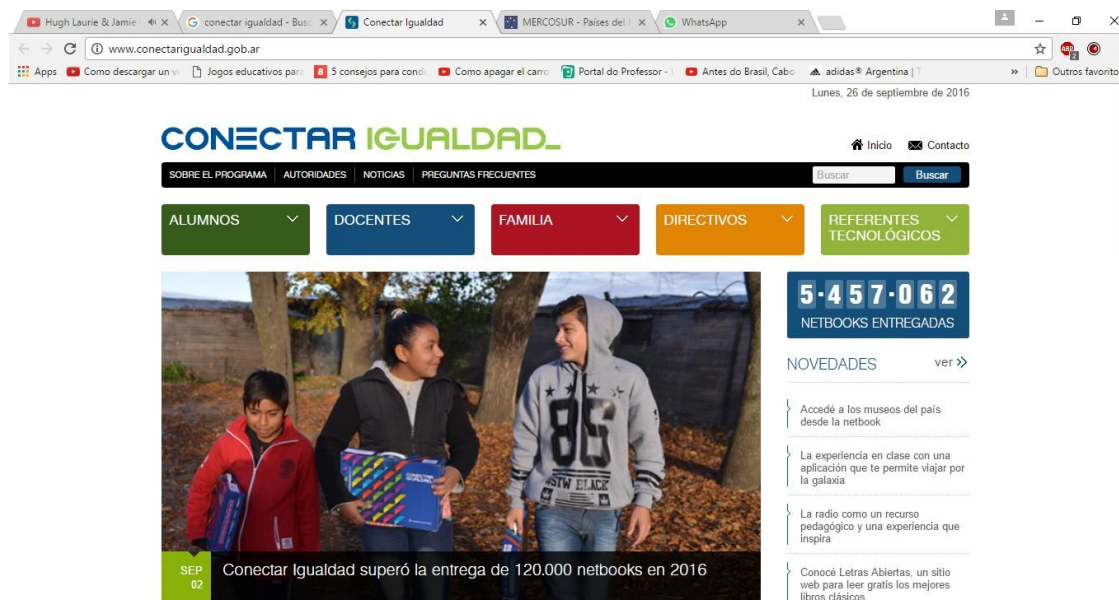


Figura 4: Sitio Conectar Igualdad

La Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006 establece en su Título I, Capítulo I Principios, Derechos y Garantías que *la educación y el conocimiento* son derechos que deben ser garantizados por el Estado Nacional.

También define a la educación como integral, permanente y de calidad para todos y todas los habitantes de la Nación. Por otra parte, en el *Capítulo II “Fines y objetivos de la política educativa nacional”* menciona en el apartado “*m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación*” (Ley de Educación Nacional 26.206) Establece también la obligatoriedad de los niveles Primarios y Secundarios donde se deberán generar las condiciones “*pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación, así también como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos*” (Ley de Educación Nacional 26.206) Se menciona la necesidad de utilizar de manera inteligente y crítica los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación y establece que el acceso y dominio de estas tecnologías “*formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento*” (Ley de Educación Nacional 26.206) Lo que configura un escenario a nivel nacional que podríamos determinar como “propicio” para la incorporación de estas Nuevas tecnologías a las aulas de las instituciones secundarias de todo el país. En el cuerpo de esta Ley se incluye un Título específico “Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación” y en el artículo 100 establece que el Poder Ejecutivo Nacional a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología fijará las políticas y desarrollará opciones educativas que promuevan el uso de estas tecnologías y de los medios masivos de comunicación. Se incorpora también en el cuerpo de la ley al Portal Educ.ar Sociedad del Estado como el responsable de desarrollar contenidos “*como así también contratar, administrar, calificar y evaluar contenidos propios y de terceros que sean incluidos en el Portal Educativo*” (Ley de Educación Nacional 26.206)

Es decir que en el cuerpo de la Ley no sólo se reconoce los nuevos escenarios que se configuran fuera de la escuela a partir de los cambios que ocurren con el acceso a las nuevas tecnologías sino que también propone un modo de apropiarse de ellas con la creación de un Portal Educativo propio que disponibiliza para docentes, estudiantes y familias una serie de materiales de los cuales podríamos discutir en algún momento los

supuestos y representaciones aplicados o reconocidos para su creación, difusión y permanencia en dicha web.

La página de Internet **www.conectarigualdad.gob.ar** incluye en su portada una pestaña de acceso para **Alumnos** (Escritorio del Alumno, Escritorio de Educación Especial, Escritorio de Educación Rural, Recursos Educativos, Convocatorias y Novedades) , otra para **Docentes** (Escritorio del Docente, Escritorio de Educación Especial, Escritorio de Educación Rural, Recursos Educativos, Convocatorias y Novedades), una tercera para **Familias** (Escritorio de Familia , Escritorio de Educación Especial, Escritorio de Educación Rural, Recursos Educativos, Convocatorias y Novedades); para **Directivos** (Manual para directivos, Piso Tecnológico, Recursos Educativos, Convocatorias, Novedades) y para los **Referentes Tecnológicos** (Manual para Referentes, Piso Tecnológico, Información Técnica, Recursos Educativos, Convocatorias, Novedades). En cada uno de estos links podemos acceder a contenido multimedia y a contenido en texto plano en formato PDF que se pueden descargar de manera gratuita.

En el sitio además se dispone de accesos a la página de ANSES, del PRO.CRE.AR, Argenta, FGS, Observatorio, etc. y la opción de convertirse en seguidores de las cuentas del Conectar Igualdad en *Facebook, Twitter, Instagram, YouTube* y *flickr*. En la página también encontramos un espacio con **Noticias**, las **Autoridades** de la Nación y **Preguntas Frecuentes**.

En la pestaña **Sobre el Programa** Podemos encontrar los fundamentos del mismo, la explicación de qué trata el Conectar Igualdad, el Programa en las escuela y contenidos que recuperan las instancias de ingreso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación al sistema educativo. Explica también que conocer y operar con las mismas implica formar parte de esta "*nueva sociedad*". Plantea entre sus fundamentos principales el hecho de que la escuela es el "*medio privilegiado para democratizar el acceso al conocimiento*" y al Estado como responsable "*de preparar al sistema educativo para que forme a sus estudiantes en la utilización comprensiva y crítica de las nuevas tecnologías*".

Pone a disposición el acceso a la *Web Escuelas de Innovación*:

“un Plan de capacitación docente creado por la ANSES en 2011 en el marco del Programa Conectar Igualdad, con el objetivo de llevar a cabo acciones de formación a docentes, equipos directivos y capacitadores para la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza secundaria. Este Plan busca impulsar así los objetivos estratégicos del Programa, que implican garantizar el acceso de todos los jóvenes a las

tecnologías y generar una mejor calidad educativa en las escuelas, promoviendo el uso pedagógico de las casi 4.000.000 de netbooks entregadas a todos los alumnos y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial e institutos de formación docente de Argentina”. (Sitio del Conectar Igualdad/Escuelas de Innovación 2016).

Los contenidos multimedia que pone a disposición el portal **educ.ar** y el portal **conectate.gob.ar** son en su mayoría contenidos que forman parte de los antes llamados Núcleos Primarios de Aprendizaje (NAP) por lo que se encuentran orientados a los conocimientos mínimos de disciplinas como Historia, lengua, biología, ciencias sociales, etc.

El informe presentado en el año 2014 por el PASEM (Programa de Apoyo al sector Educativo del Mercosur) que recopila en un solo material investigaciones sobre el estado de situación de los programas basados en el modelo 1 a 1 en Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay permite ver cómo en algunos casos los Programas se encuentran aún en etapa de prueba y en otros, muy de a poco se comienzan a ver algunos resultados de experiencias de apropiación de las TIC en las aulas.

En el caso de Argentina el estudio se basó principalmente en obtener información sobre el impacto que tuvo el Programa Conectar Igualdad en los institutos de formación docente y en escuelas secundarias del país.

El mismo indica en sus conclusiones que uno de los principales factores que atentan contra una política pública de inclusión de las TIC se encuentra en el abordaje parcial del tema centrado únicamente en la provisión del equipamiento o en la capacitación.

Indica también que los *“usos y modos de inclusión son heterogéneos e incipientes, en términos de su sentido pedagógico”*. (Ros y otros en Dussel, 2014: 433)

Un punto aún a resolver es la conectividad y el hecho de que mayormente los que realizan capacitaciones orientadas a la apropiación con fines didácticos pedagógicos de las TIC aún lo hacen por motivaciones personales y no porque tengan un incentivo o acompañamiento a nivel institucional.

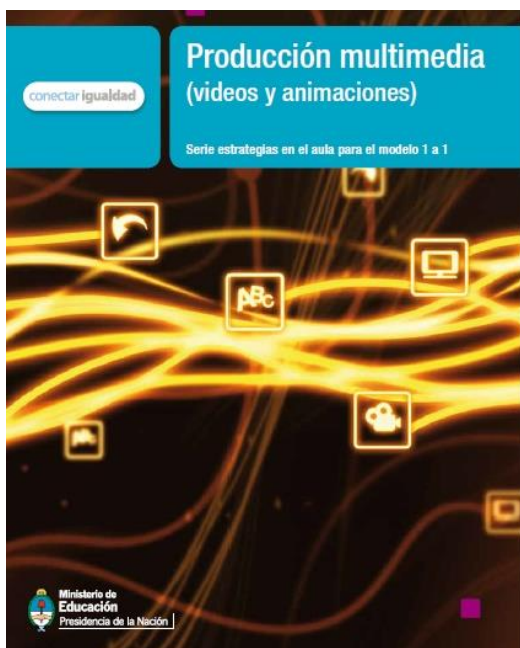
Considera también necesario revisar la articulación entre las políticas de inclusión y los planes de integración de las TIC en los Institutos formadores pero también en las universidades e institutos terciarios de gestión privada.

Incluye en el apartado *Recomendaciones* la necesidad de *“fomentar el desarrollo de experiencias de aprendizaje con TIC que alimenten la construcción de*

repertorios de práctica en los institutos y en los futuros docentes” (Ros y otros en Dussel, 2014: 237)

Indica también que el principal desafío pedagógico es integrar a las TIC de manera transversal en el curriculum y "construir" conceptualizaciones que permitan comprender y proponer nuevos modos de enseñar y aprender superando *“La vigencia de conceptualizaciones que obstaculizan la inclusión significativa de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Ros y otros en Dussel, 2014: 237)*

Análisis del texto *“Producción Multimedia (Videos y animaciones) - Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1”*



“Suspeito que nossas escolas ensinam com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas tenho sérias dúvidas de que elas ensinam os alunos a arte de ver enquanto viajam”. (Rubem Alves, 2004)

El texto *“Producción multimedia (videos y animaciones) - Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1”* integra la Colección de materiales editados por el Ministerio de Educación de la Nación como parte de las estrategias de capacitación para los docentes de escuelas públicas secundarias, especiales y de formación docente en el año 2012.

Resulta factible una categorización de esta “Producción multimedia” como formato, una especie de plataforma compleja que hace posible el funcionamiento de diversos “géneros discursivos” (Bajtín, 2005: 248). Estos “actúan” en términos de comunicación social del siguiente modo:

“El tipo de la totalidad del género está determinado por las particularidades de la doble orientación del género: hacia los sujetos y condiciones de la comunicación (los receptores, las concepciones de percepción y ejecución); y hacia la vida, mediante su contenido temático” (García, 2004: 92)

Según este autor el formato constituye un concepto próximo, pero más amplio que la noción de “género discursivo secundario complejo” propuesto por Bajtín que se circunscribe al análisis de lo estrictamente lingüístico (Bajtín; 2005: 250):

*“<...> el análisis de los géneros discursivos secundarios (complejos) debe integrarse en un análisis semiótico-comunicativo más amplio de todas las ‘formas’ del contenido que constituye el objeto de estudio. Aquí resulta útil y conveniente introducir el concepto más abarcador de **formato**, para evitar confusiones con el de género en sentido lato (el sentido en que se toma formato se acercaría al de género complejo de Bajtín, pero no se limita a la materia semiótica de la lengua ni a la semiosis discursiva), dado que la textura que estudiamos está constituida por algo más que la materia lingüística <...>” (García, 2002: 87, resaltado del autor)*

En cuanto formato este “manual multimedia” se estructura de la manera que a continuación se detalla:

Los “*contenidos temáticos*” (Bajtín/Medvedev, 1994:209) se despliegan en cuarenta y cuatro páginas y en su interior predominan los textos de tipo informativos - explicativos, propios de los manuales:

- Prólogo
- Índice
- Presentación
- Textos informativos/explicativos: explican paso a paso cómo utilizar los programas y proponen estrategias para trabajar en el aula.
- Bibliografía
- Listado de sitios de Interés

Además, respecto de los formatos podemos decir que:

“En términos generales, los procesos de enculturación, de socialización, de modelación de la persona, configuración de la conciencia, estructuración de la sique, del complejo de hábitos, y hábitus, y la conformación de la identidad, comienzan bien pronto en la vida del ser humano precisamente por el recurso de los formatos (los constructos semióticos complejos y las prácticas semióticas), en cualesquiera procesos comunicativos, con base en los cuales debe concebirse el origen social de las funciones mentales superiores (...)” (García, 2004: 100)

Jesús Martín Barbero recupera los conceptos de género y formato y los pone en diálogo con el ecosistema de dispositivos y lenguajes pos modernos:

“Es en ese ecosistema y esos dispositivos donde se juega –se hace y deshace– la estratégica diferencia hoy entre unos géneros, cuyo estatuto ha dejado de ser puramente literario para tornarse cultural, esto es cuestión de memoria y reconocimiento, frente a unos formatos en los que habla el sistema productivo, esto es las lógicas de una comunicabilidad crecientemente subordinada a las de la rentabilidad. Momentos de una negociación entre las reglas de construcción del texto y las competencias del lector, los géneros remiten a su reconocimiento en y por una comunidad cultural, pues aun adelgazados por el largo transcurso que los separa de los relatos arquetípicos, los géneros culturales conservan aún cierta densidad simbólica”. (Martín Barbero, 2008:18)

Respecto de su “orquestración” resulta interesante observar que este formato presenta, por un lado, una serie de textos explicativos, con imágenes, “*signos icónicos-indiciales*, Peirce, 1986: 45) que cumplen la función de ilustrar (trabajaremos más adelante algunos aspectos sobre la fotografía en este texto) el paso a paso explicado como una secuencia de “*signos indiciales*” (Peirce, 1986: 49); se divide en Capítulos, siguiendo la forma clásica de los textos escolares e incluye un apartado para “*Otras*

Anotaciones” lo que remite directamente al formato papel del material. Sin embargo, en el margen derecho de dos de sus páginas se incluye la siguiente llamada, característico del lenguaje hipertextual de Internet:

Herramientas para edición de videos <http://www.encuentro.gov.ar/Content.aspx?Id=2050> (Santos y otros, 2012:15)

Estas y otro tipo de propuestas para el aula similares se pueden encontrar en el sitio web del Canal Encuentro: <http://www.encuentro.gov.ar/Content.aspx?Id=2049> (Santos y otros, 2012:17)

Es decir que el Manual, con sus características particulares y marcas discursivas recuperables a través del análisis, configuran un modo de leerlo que se encuentra determinado, en cierto modo, por la intencionalidad de su producción y circulación:

“El formato es un ejemplo simple de ‘escenario’: una interacción en la que cada participante marca una meta y los medios para alcanzarla. Los formatos ‘crecen’ y ‘pueden hacerse tan variados y complejos como sea necesario’: incorporar nuevos medios o estrategias; dirigirse a la coordinación de las metas respectivas; hacerse más convencionales o canónicos. Los formatos son ‘modulares’: pueden tratarse como ‘subrutinas’ que pueden incorporarse en rutinas de mayor escala, a largo plazo, de modo que el formato puede tener una estructura jerárquica (...)” (García, 2004: 102)

Recuperando además los aportes de Martín Barbero podemos decir que por estas características el autor hablaría de formatos posmodernos en los que *habla el sistema productivo* y que además serían:

“La forma más sencilla y limitada de esta transliteración preserva el texto lineal, con su orden e inalterabilidad, y luego añade, a modo de apéndices, críticas, variantes textuales u otros textos, cronológicamente anteriores o posteriores. En estos casos, el texto original, que conserva su forma antigua, se convierte en un eje fijo del cual irradian los textos conectados, y ello modifica la experiencia del lector de este original texto en un nuevo contexto”. (Landow, 1995: 51).

El manual que analizamos, caracterizado de este modo, forma parte de una serie de colecciones editadas por el Ministerio de Educación de la Nación entre los que podemos encontrar las siguientes:

- *Serie para la enseñanza del modelo 1 a 1* donde se encuentran materiales para la enseñanza de Aritmética- Arte- Arte visuales- Biología- Ética- Física- Física 2-Geografía- Geografía 2- Geometría- Historia- Inglés.
- *Serie computadoras portátiles para las escuelas de educación especial* integrada por los siguientes títulos: Inclusión de TIC en escuelas para alumnos con discapacidad intelectual - con discapacidad motriz - con discapacidad visual – y para alumnos sordos.

- *Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1* cuenta entre sus ejemplares con los siguientes títulos: El modelo 1 a 1: notas para comenzar - Cursos virtuales – Juegos - Investigación, gestión y búsqueda de información en internet - Comunicación y publicación - Mapas conceptuales digitales - *Producción multimedia (videos y animaciones)*- Trabajos colaborativos- Simulaciones.

- *Serie “Instrumental para el modelo 1 a 1”* sobre los sistemas operativos de las *Netbooks*.

- *Serie de “Gestión Educativa en el modelo 1 a 1”*

- *Serie Familias*

- *Especiales sobre el Marco Normativo del Programa*

- *Múltiples voces del Bicentenario*. Todos estos materiales se encuentran disponibles en Internet en formato PDF en el sitio <http://bibliotecadigital.educ.ar/>.

Podemos decir entonces que existe una cantidad interesante de materiales a la que los actores institucionales pueden acceder de manera gratuita a través de Internet. Es justamente por esto que creemos que resulta importante el modo como estos materiales presentan los saberes y configuran modos de enseñar y aprender.

Ya que estos productos comunicativos se definirían como discursos sociales “*que materializan, a la vez al producirlas, las representaciones e interpretaciones posibles, en determinado momento de determinada sociedad*” (Magariños de Moretín, en García 2004:62) Estos discursos sociales como “*fragmentos del tejido de la semiosis*” (Verón, 2005) nos ayudan, a través de los procesos de análisis, a pensar en los modos de producción de sentido que están estrechamente vinculados con el hábito, la creencia y la construcción social de lo real.

Analizar el material *Producción multimedia (videos y animaciones)* nos permitirá encontrar algunas de las marcas del imaginario construido en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su ingreso a las aulas. Sin dudas podemos decir que todos los discursos recuperados dan cuenta de la idea de que el uso/apropiación (como dos instancias diferentes) de la tecnología, sólo por ingresar a las aulas, vendrían a modificar la calidad de la educación y entonces los estudiantes accederían a más y mejores experiencias de aprendizaje ya que el acceso a Internet, a través de las *Netbooks* que se distribuyen en las escuelas secundarias públicas o los

celulares, serían las ventanas al mundo por las cuales los estudiantes podrían asomarse al futuro.

Es decir, que si estos materiales configuran el proceso de enseñar y aprender como un paso a paso determinado por los grados de conocimiento de los programas y herramientas de las *Netbooks* dejan de lado todo un horizonte de posibilidades vinculado a lo disciplinar, a las oportunidades de utilizar las *Netbooks* para tareas que superen la búsqueda en Internet, la creación de *Power Points*, las redes de contenidos o los documentos de *Word* y plantillas de *Excel*:

“Ya que la visualidad electrónica ha entrado a formar parte constitutiva de la visibilidad cultural, esa que es a la vez entorno tecnológico y nuevo imaginario «capaz de hablar culturalmente –y no sólo de manipular técnicamente–, de abrir nuevos espacios y tiempos para una nueva era de lo sensible» (Renaud, 1990)” (Matín Barbero, 2008:18)

La tapa del material nos muestra el nombre del Manual sobre un fondo marrón y dorado que incluye además los dibujos de una computadora, una cámara de cine y las letras ABC.

Incluye también el nombre de la Serie a la que pertenece y del Programa Conectar Igualdad. En la página siguiente se incluye una lista con las autoridades nacionales y los responsables del Programa, a continuación se encuentran los datos de los autores – compiladores del material y finalmente un Prólogo.

El Prólogo, firmado por el Profesor Alberto Sileoni, Ministro de Educación de la Nación, recupera en poco más de dos páginas las principales características del Programa Conectar Igualdad, reconfigura el rol de los actores de la comunidad educativa y le asigna un valor educativo enorme a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Como elemento discursivo central aparece la metáfora del camino a seguir a partir del ingreso de las TIC a las escuelas secundarias públicas del país y un objetivo definido como ambicioso: *“sentar las bases de una escuela secundaria pública inclusiva y de calidad, una escuela que desafíe las diferencias, que profundice los vínculos y que nos permita alcanzar mayor igualdad social y educativa para nuestros jóvenes” (Santos y otros, 2012: 4)* Considerar que a través del Programa se van a sentar las bases de una escuela con esas características parece un objetivo sumamente ambicioso que sin embargo está relacionado de manera directa con el discurso de presentación del Programa realizado por la Presidente de la Nación Cristina Fernández de Kirchner en el año 2010 donde decía:

“La verdad que en este Bicentenario me siento realmente, creo que nos sentimos porque quiero hablar en plural, en definitiva yo soy un instrumento de todos y me siento un poco como la Sarmiento del Bicentenario, porque si se revolucionó la Argentina con la educación pública, con la obligatoriedad de la primaria, con la educación que caracterizó siempre a nuestro país como un país distintivo en la capacitación de sus recursos humanos, en su grado de alfabetización, en su grado de instrucción, siento que lo mismo sucede con este Programa que estamos lanzando hoy, Conectar Igualdad, que les aclaro no fue casual la elección del nombre del programa, yo quise que figurara igualdad, porque creo que es la palabra distintiva que siempre han perseguido aquellos argentinos que han estado comprometidos con el desarrollo del país desde 1810 para adelante”. (Discurso de la presidente Cristina Fernández de Kirchner en la presentación del programa Conectar Igualdad - Wikisource 6 de abril de 2010).

En el segundo párrafo del Prólogo informa que el Programa Conectar Igualdad, creado por decreto del gobierno nacional N°459/10:

“surge como una política destinada a favorecer la inclusión social y educativa a partir de acciones que aseguren el acceso y promuevan el uso de las TIC en las escuelas secundarias, escuelas de educación especial y entre estudiantes y profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente” (Santos y otros, 2012: 4)

Es decir, define a los destinatarios del Programa que serían los jóvenes de colegios secundarios públicos y de educación especial; y los docentes en formación de los Institutos Superiores sin embargo no incluye a las Universidades Nacionales donde también existen desde hace muchos años las carreras de profesorado. También se centra en la necesidad de asegurar el acceso y uso de las TIC. ¿El uso con fines didácticos pedagógicos? ¿El uso en términos operativos-instrumentales? Consideramos pertinente mencionar que una de las grandes dificultades que encontramos con la inclusión de las TIC en las aulas no es su ingreso en sí mismo porque, como lo mencionamos anteriormente, estas tecnologías se encuentran en las aulas desde mucho antes del lanzamiento del Programa Conectar Igualdad. También corresponde mencionar que la escuela, como una de las instituciones que tienen la función social de formar ciudadanos críticos, no podría permanecer alejada de todos estos cambios que se vienen gestando a nivel global desde finales del siglo pasado.

Con esto queremos decir que existen políticas públicas que, impulsadas por políticas globales de expansión – globalización han llevado a un predominio de las pantallas en la vida cotidiana, con todas las implicancias y nuevos desafíos que se presentan y que la escuela se ve en cierto modo obligada a resolver, ya que:

“(…) si hay un «lugar» donde la diversidad de las escrituras estalla y se convierte en conflicto de culturas, ese lugar es la escuela. Es ahí donde más tramposamente se despliega el letrado, y rentable, mito de que «solamente se leen libros», impidiendo que el sistema educativo y aun la sociedad en su conjunto se hagan cargo de la multiplicidad y diversidad de escrituras a las que los ciudadanos se enfrentan cotidianamente hoy, desde la valla publicitaria al cómic, desde el noticiero de televisión a la película de cine,

desde el videoclip al hipertexto. Se trata de una verdadera perversión sociocultural tras la que se enmascara, en primer lugar, la defensa a ultranza de la autoridad de los letrados, disminuida por el «des-centramiento» cultural del libro que introducen las tecnologías audiovisuales y virtuales, y por el acelerado «empoderamiento» que las generaciones más jóvenes están haciendo de sus nuevos lenguajes y escrituras. (Martín Barbero, 2008:18).

Los adolescentes de hoy, sobre todo los de las zonas urbanas de nuestro país crecieron con la televisión, las computadoras portátiles y los celulares por lo que están habituados a transitar con las pantallas en las manos. Se apropiaron de los modos de leer y escribir en estos medios y conocen claramente cómo utilizarlos con fines lúdicos. Sin embargo, podemos decir que mayormente desconocen las implicancias de estos novedosos modos de comunicación y los posibles problemas que acarrearán debido a las nuevas construcciones de lo público y lo privado que Internet propicia.

En el año 2012 cuando comienza a circular el material que analizamos en su prólogo informaba que *“Tres millones de alumnos de los cuales somos responsables hoy integran el programa de inclusión digital. Un programa en el que el Estado asume el compromiso de poner al alcance de todos y todas la posibilidad de acceder a un uso efectivo de las nuevas tecnologías”*. (Santos y otros, 2012: 5) El Estado es el principal responsable de propiciar la inclusión digital. Categoría que viene de la mano con la brecha digital que como mencionamos anteriormente es “algo” que todos los países que han incursionado en estos Programas intentan superar. Informa también que se trata de:

“Un programa que le otorga a la escuela el desafío de ofrecer herramientas cognitivas y el desarrollo de competencias para actuar de modo crítico, creativo, reflexivo y responsable frente a la información y sus usos para la construcción de conocimientos socialmente válidos” (Santos y otros, 2012: 4)

La problemática principal en la que podemos pensar a partir de este enunciado es en cómo la escuela entiende este desafío y con qué herramientas dispone para hacerle frente. La escuela, ¿entendida como la comunidad educativa completa? ¿Cómo los docentes y directivos?

Más adelante en el Prólogo aparece nombrada la necesidad de que estas decisiones tengan un *impacto efectivo* para lo cual sería fundamental:

“recuperar la centralidad de las prácticas de enseñanza, dotarlas de nuevos sentidos y ponerlas a favor de otros modos de trabajo con el conocimiento escolar. Para ello la autoridad pedagógica de la escuela y sus docentes necesita ser fortalecida y repensada en el marco de la renovación del formato escolar de nuestras escuelas secundarias”. (Santos y otros, 2012: 4)

Entonces, según las configuraciones que propone el material podemos decir que los actores principales de este desafío son los que integran la comunidad educativa: docentes, estudiantes, padres. Que el Estado a través de la entrega de los equipos, la garantía del piso tecnológico y las capacitaciones a los docentes estaría asumiendo su parte de responsabilidad garantizando las condiciones para que la innovación en educación *se produzca*. El problema es que según los informes y relevamientos de datos realizados en los países del MERCOSUR y en particular en nuestro país, esto no estaría ocurriendo. La dificultad de propiciar otras instancias de enseñar y aprender aparentemente continúa siendo el eje principal y la preocupación de los Estados.

En el Prólogo se enuncia también, que hay una conciencia de que sólo las *Netbooks* y la infraestructura no son suficientes por lo cual:

“(…) los docentes son figuras clave en los procesos de incorporación del recurso tecnológico al trabajo pedagógico de la escuela. En consecuencia, la incorporación de las nuevas tecnologías, como parte de un proceso de innovación pedagógica, requiere entre otras cuestiones instancias de formación continua, acompañamiento y materiales de apoyo que permitan asistir y sostener el desafío que esta tarea representa” (Santos y otros, 2012: 4).

Determina nuevamente, y de manera más clara que estos materiales son destinados a docentes que forman parte de un grupo heterogéneo debido a la diversidad de nuestro país. Sin embargo indican que cada docente puede tomar de las instancias de capacitación ofrecidas lo que les *resulte de utilidad*. La pregunta que nos hacemos aquí es ¿Cuáles serían los criterios a aplicar para dicha selección? Si hablamos de docentes que se están iniciando en estas nuevas tecnologías con una intencionalidad didáctica pedagógica ¿De qué saberes dispondrían para poder realizar esta elección?

Luego explicita que:

“El módulo que aquí se presenta complementa las alternativas de desarrollo profesional y forma parte de una serie de materiales destinados a brindar apoyo a los docentes en el uso de las computadoras portátiles en las aulas, en el marco del Programa Conectar Igualdad. En particular, este texto pretende acercar a los integrantes de las instituciones que reciben equipamiento 1 a 1 estrategias, propuestas innovadoras e ideas para el aula. De esta manera, el Estado Nacional acompaña la progresiva apropiación de las TIC para mejorar prácticas habituales y explorar otras nuevas, con el fin de optimizar la calidad educativa y formar a los estudiantes para el desafío del mundo que los espera como adultos” (Santos y otros, 2012: 5)

Aquí quedan enunciados los destinatarios del material, la intencionalidad del mismo: *brindar apoyo y aportar estrategias, propuestas innovadoras e ideas para el aula*.

Partes del Material:

TAPA
AUTORIDADES NACIONALES
RESPONSABLES DEL MATERIAL
PRÓLOGO
ÍNDICE
INTRODUCCIÓN
1 Producción de Videos
Pasos para hacer un video
Propuestas de trabajo en el aula
2 Producción de animaciones
Animaciones con *Stop Motion*
Animaciones con técnica de dibujo
Bibliografía
Sitios de Interés

Introducción



INTRODUCCIÓN

La introducción incluye además del texto que analizaremos luego, la fotografía de jóvenes/adolescentes. En la misma, como podemos ver, los que están en un primer plano sonríen y miran a cámara mientras que en un segundo plano podemos ver chicos que intentan asomarse e ingresar a la foto. Resulta interesante que en la imagen no aparecen ni las computadoras ni los celulares, sólo los adolescentes felices. Respecto a lo observable podríamos decir que pertenecen a una escuela pública porque todos visten guardapolvos.

Sobre el uso de la fotografía como modo de ¿ilustrar? la Introducción podríamos pensarlo como un “*índice icónico*” (Magariños de Moretín, 1991: 149) que tiene como objetivo posible reforzar y orientar hacia la idea del futuro mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ¿un futuro feliz tal vez si lo imagináramos desde una perspectiva propia de los integrados? (Eco, 2008)

“Las fotografías, especialmente las instantáneas, son muy instructivas, porque sabemos que, en ciertos aspectos, son exactamente iguales a los que representan. Pero este parecido se debe a que las fotografías fueron realizadas en condiciones tales que físicamente forzoso que correspondieran punto por punto a la naturaleza.”

En este aspecto, entonces, pertenecen a la segunda clase de signos, aquellos que lo son por conexión física” (Peirce, 1986: 48)

Roland Barthes suma a este concepto que:

“(…) la fotografía repite mecánicamente lo que nunca más podrá repetirse existencialmente. En ella el acontecimiento no se sobrepasa jamás para acceder a otra cosa: la fotografía remite siempre el corpus que necesito al cuerpo que veo, es el Particular absoluto, la Contingencia soberana, mate y elemental, el Tal (tal foto y no la foto), en resumidas cuentas, la Tuche, la Ocasión, el Encuentro, lo Real en su expresión infatigable”. (Barthes, 1980:28 y 29)

En la era de la imagen, el material que analizamos no podía permanecer ajeno a la habitual manera de ilustrar de lo que se habla. El uso además de la fotografía en el manual tendría, desde nuestra perspectiva, dos objetivos: por un lado ilustrar, reforzar el paso a paso, mostrando cada una de las pantallas y elementos de los *softwares* con los que propone trabajar y por otro mostrar, dar a conocer, representar.

En cuanto al texto explicita que el Programa Conectar Igualdad se basa en el modelo 1 a 1:

“consiste en la distribución de equipos de computación portátiles a estudiantes y docentes de manera simultánea, de modo que cada uno adquiera un acceso personalizado, directo e ilimitado a las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC)” (Santos y otros, 2012: 7)

Indica además que esta entrega de computadoras *“facilita la vinculación entre sí y con otras redes, en un tiempo que excede el de la concurrencia escolar” (Santos y otros, 2012: 7)*

Consideramos pertinente recuperar estos fragmentos porque es en la *Introducción* donde se realiza el acuerdo con el lector sobre cuáles son las concepciones y recortes realizadas a las conceptualizaciones propuestas. Tanto en el Prólogo como en la *Introducción* se propone el Pacto lector – autor y por eso consideramos que reducir el modelo 1 a 1 a la entrega de la computadora acarrea una serie de implicancias que deben ser discutidas.

La problemática del tiempo es otra de las cuestiones a considerar. Ya que la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje nunca termina o se desplaza a otros espacios fuera de la escuela puede generar interpretaciones complejas ya que si no existe una intencionalidad didáctica -pedagógica en el uso de las tecnologías lo que se desplaza es el equipo no el saber.

En el texto se indica también que además de la provisión de equipos el Programa ofrece capacitación y otros recursos. Retomando lo expresado por los docentes entrevistados para las investigaciones a las que tuvimos acceso la mayoría asegura que esas capacitaciones además de insuficientes, se basan en el uso de la herramienta pero que aportan muy poco en términos de nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje mediadas por TIC.

El material, destinado a los docentes, enuncia como uno de sus objetivos brindar *apoyo* ante el *desafío* de incorporar las TIC en sus tareas de enseñanza. Sin embargo, como veremos más adelante, lo que propone como apoyo se ve reducido a una serie de *Paso a Paso* instrumental para aprender a operar ciertos programas. Parece obvio decir que esto no es suficiente, sin embargo al momento de evaluar las implicancias de estas capacitaciones la mayoría de los docentes se refieren a que son pocas en cantidad y no mencionan, o lo hacen raras veces, sobre el contenido y las dinámicas propuestas.

Otro de los objetivos que enuncia es el de *orientar al docente* en los aspectos formales y técnicos de la producción multimedia y “*acercar propuestas para el aula que integren la producción de recursos multimediales en el contexto de enseñanza*” (Santos y otros, 2012: 8) Consideramos importante destacar cómo estos dos aspectos son presentados de modo que parecen elementos que se pueden aprender de manera separada y sobre todo se centra en la idea de que la producción de los recursos multimediales se producen en el espacio – aula. Cuando uno de los aspectos a discutir es justamente el modo como las Tecnologías de la Información y la Comunicación han venido a reconfigurar el espacio-tiempo:

“Pero la subordinación de las oralidades, sonoridades y visualidades al orden de la letra sufre actualmente una erosión creciente e imprevista que se origina, de un lado, en la des-localización y diseminación de los «tradicionalmente modernos» circuitos del saber, y de otro, en los nuevos modos de producción y circulación de los lenguajes y escrituras que emergen a través de la tecnicidad electrónica, y especialmente de Internet” (Martín Barbero, 2008:16)

Pareciera, desde nuestro punto de vista, que la propuesta se orienta más bien a realizar las actividades que tradicionalmente se realizan en los espacios áulicos sólo que con nuevas herramientas. Los nuevos modos de producción aparecerían como un paso a paso reducido a las posibilidades de aprender a operar ciertos implementos tecnológicos y luego publicarlos en algún *blog* o en *Facebook*.

Además en la Introducción se indica que hay que estar atentos a no:

“forzar relaciones entre la tecnología y los contenidos que enseñamos; para ello, debemos considerar que la incorporación genuina de las TIC se realiza cuando logramos que la tecnología forme parte de los usos, las costumbres, las técnicas y las metodologías de la disciplina que enseña” (Santos y otros, 2012: 8)

Así, en el formato Manual se presentarán orientaciones sobre aspectos conceptuales y técnicos para producir videos con los alumnos, y luego dos propuestas para trabajar en el aula en las áreas de Lengua y Literatura e Historia. Repensando las propuestas del material, parecerían existir un grupo de disciplinas donde el uso de las TIC, no sólo resulta adecuado, sino que es casi obligatoria y otras donde su introducción se vería “forzada”. El primer grupo de materias serían aquellas vinculadas a las ciencias sociales donde los géneros multimediales como la entrevista o el corto de ficción pueden ser pensados a partir de una poesía o de un relato oral, por otra parte también estarían incluidas todas las disciplinas para las cuales se desarrollaron *softwares* específicos como pueden ser matemáticas o química.

Y del otro lado aquellas donde no sería posible trabajar con los géneros multimediales debido a que no es posible traducir esos contenidos a dicho lenguaje.

En el subtítulo, formulado como un interrogante: *¿Por qué producción de recursos multimediales?* Define a los más jóvenes como *habituados a la cultura multimedial* y dice que “*videos, música, imágenes, que transmiten mensajes y asignan significados diferentes a las palabras*” (Santos y otros, 2012: 14) Aquí nos podríamos preguntar si es la técnica la que lo hace o son los lectores los que a través de sus propias lecturas, saberes previos, imaginario, asignan/construyen determinados sentidos. Como definimos anteriormente los lectores, frente a un texto realizan gestos de interpretación “*O sujeito-leitor, por seu lado, se constitui na relação com a linguagem (enquanto intérprete) em função da textualidade á qual se submete*” (Orlandi, 2005: 63) realizan un trabajo:

“Pues lo que el trastorno y refundición de las escrituras ponen en crisis es el acostumbrado orden, el legitimador canon de los géneros y las maniqueas oposiciones en que se sustentan las autorías y las jerarquías. De ahí que pensar la lectura como producción es arrancar al lector de la pasividad estructural a que lo condenaba su estatuto social y cultural, pues al dar la palabra al trabajo, esto es, al pensar la propia lectura como trabajo” (Martín Barbero, 2008:17)

Es decir que ver más allá de los *usos* que le podríamos dar a estas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en los espacios áulicos y aproximarnos a las *apropiaciones* implicaría pensar la lecto-escritura como un trabajo complejo que implica a los sujetos que enseñan y aprenden en procesos de significación

que van más allá de los sentidos tradicionalmente asignados a los textos. Y que en cierto modo ponen en cuestión el rol del autor ya que los nuevos dispositivos tecnológicos y sobre todo las redes sociales nos permiten pasar de lector a autor en una fracción de segundo.

Las TIC aparecen nombradas en la Introducción como recursos con potencial pedagógico que son de uso habitual por los jóvenes por las "*capacidades expresivas y comunicacionales que condensan*". Nombra además una serie de actividades para las cuales la producción multimedial puede resultar "*idónea*". Ellas son:

a- Documentar, transmitir y difundir información abordada en distintas áreas y relevante para la comunidad educativa.

Aquí claramente se delimita un *universo/público* a quien irían destinados estos mensajes: la *comunidad educativa*. ¿Un afiche realizado por los alumnos y pegado en las paredes de la institución no cumpliría con la misma función?

b- Modelizar procesos naturales, analizar su génesis y desarrollo.

c- Consolidar los aprendizajes que involucran un circuito productivo o ruta determinada. Indica que las disciplinas más próximas serían Física- Química y Economía.

d- Realizar trasposiciones de un lenguaje textual a uno audiovisual. Este sin dudas uno de los ejes más importantes ya que entran en juego los múltiples sentidos y sus posibles representaciones.

e- Favorecer la lectura e interpretación de los mensajes audiovisuales presentes en los medios de comunicación. Por ejemplo, el análisis de publicidades *a partir* de los tipos de planos y tomas empleados.

Este es uno de los ejes más complejos enunciados ya que aprender a leer los medios es una tarea que requiere de entrenamiento y saberes específicos sobre la imagen y sus modos/estrategias de significación y seducción.

Magariños de Moretín dice "*la publicidad consiste en crear un mundo con un lugar privilegiado para el producto*" (Magariños de Moretín, 1991: 69) lo cual define en cierto modo lo complejo que sería aprender a leer estos medios.

Roland Barthes en su obra *La Cámara Lúcida* (1980) desarrolla una serie de procedimientos para el análisis de las imágenes que si bien hoy han sido revisados aún podrían sernos de utilidad, de algún modo, como conceptos de partida para mirar los procedimientos de significación de la imagen en nuestros días.

En ese texto Barthes señala la existencia de dos niveles del mensaje, por un lado lo denotado (lo que dice y la posibilidad de reconocer cada uno de los objetos que aparecen en la imagen) y por otro lado lo connotado (*sistema de símbolos universales, una retórica de época, estereotipos*). Dice también, más adelante que “(...) *todo es imagen y toda imagen remite de inmediato más allá – o más acá – de su referente, a lo que hemos de llamar un imaginario*” (Barthes, 1980:97) Con lo cual estaría abriendo el diálogo a conceptualizaciones que se aproximarían más a los múltiples sentidos de las imágenes fotográficas y a los procedimientos de lectura polisémica (próximas a las discusiones actuales).

Uno de los procedimientos que menciona es el *Trucaje* que permitiría a la imagen enmascarar a través de diversos procedimientos técnicos, los múltiples sentidos posibles y mensajes contenidos en la idea de objetividad: ¿“lo que ves, es lo que hay”? ¿Qué decir respecto del ideal de belleza que consumen los jóvenes hoy en día a través de los medios masivos de comunicación y de las herramientas de las que disponen en sus teléfonos celulares y computadoras portátiles para retocar sus imágenes antes de socializarlas en alguna de las redes más populares? ¿Y de los géneros que surgieron a para ser socializados específicamente en las redes sociales o través del programa de mensajes *WhatsApp*? Los memes pertenecen a esta categoría donde la imagen es el centro del mensaje y para descifrarlas es necesario acceder a saberes actualizados de diferentes espacios.

Otro de los procedimientos propuestos es el de la *Pose* “(...) *la fotografía no es significativa sino en la medida en la que existe una reserva de actitudes estereotipadas que constituyen elementos de significación ya establecidos... (...)* (Barthes, 1961: 18) Existiría, en sus palabras, una especie de *gramática histórica de la* [‘significación’] *iconográfica* que podríamos recuperarlas de la pintura, el teatro, etc.

Las reflexiones de Barthes respecto de la pose nos llevan a pensar en otro tipo de texto posmoderno que se centra en la imagen: la *selfie* definidas como “*autofotos*” (Lasén, 2012: 253) que circulan a través de las redes sociales que instalan las subjetividades de los actores individuales en los nuevos “espacios públicos virtuales”.

Para que sea considerada como tal ¿No es necesario que el que tome la fotografía asuma determinada pose y además esté incluido en la imagen?

El tercer concepto desarrollado por el autor tiene que ver con los *Objetos* que aparecen en el encuadre y con el hecho de que “ (...) *remiten a significados claros,*

conocidos; son los elementos de un auténtico léxico, tan estables que se les podría dar una estructura sintáctica con facilidad” (Barthes, 1961:19) Aprender a leer los objetos que aparecen en una imagen implica entenderlos en toda su potencialidad semiótica, como signos pero también como símbolos, como reservorios de sentidos asignados a lo largo de un tiempo y que requieren de una lectura crítica para ser recuperados/repensados/reelaborados.

La *Fotogenia* remite a la belleza de lo que se observa, es decir “*a la imagen ‘embellecida’ (...), sublimada en general) por las técnicas de iluminación, impresión, reproducción”* (Barthes, 1961:21) No podríamos decir que la imagen de la Introducción no es una fotografía bella, por la iluminación, la combinación de colores y la disposición de los personajes. La *Sintaxis*, que es el otro elemento trabajado por Barthes, de la imagen está pensada para que saltemos de un rostro alegre a otro, de una mirada a la otra.

Tomando los aportes del semiólogo francés estos serían sólo algunos de los aspectos que podríamos trabajar con los estudiantes respecto de las imágenes. Aspectos que en el Manual que estamos analizando no aparecen mencionados ni problematizados.

La circulación masiva de las imágenes acarrea otra de las problemáticas de la cual la escuela no puede quedar ajena: la publicidad de las mismas, ya que los estudiantes se sacan fotos, graban videos de sus pares y de los docentes muchas veces en los espacios áulicos y no lo hacen para compartirlo luego con sus conocidos sino para socializarlo en las Redes sociales, para publicarlas:

“Cada foto es leída como la apariencia privada de su referente: la era de la fotografía corresponde precisamente a la irrupción de lo privado en lo público, o más bien a la creación de un nuevo valor social como es la publicidad de lo privado: lo privado es consumido como tal, públicamente...” (Barthes, 1980:150)

Retomando la lectura crítica del texto que analizamos, podemos decir que en la **Parte 1: 1 Producción de Videos:** Define a la comunicación y al lenguaje multimedial sin citar fuentes. Desarrolla en un paso a paso las reglas para la producción de videos en el contexto escolar (el espacio – tiempo aparece bien delimitado).

Los pasos que indica no diferencian géneros ni formatos enumera que las etapas para hacer un video son:

- La idea: el Guion Literario y el Storyboard (Página 10)

Desarrolla una diferenciación entre ficción y no ficción. Utiliza términos en inglés sin ningún tipo de llamada o aclaración.

Si bien es verdad que las palabras en inglés son convencionales en el campo del multimedia, habría que considerar la posibilidad de hacer algún tipo de llamada y sumar quizás, la palabra en español.

Roger Chartier podría ayudarnos a problematizar este aspecto:

“¿Cómo, en efecto, pensar la lengua de este nuevo "congreso del mundo" tal como lo construye la comunicación electrónica? Su posible universalidad se remite a las tres formas de idiomas universales encontradas por Alejandro Ferri en la British Ubrary. La primera, que es la más inmediata y evidente, se vincula con la dominación de una lengua particular, el inglés, como lengua de comunicación universalmente aceptada, dentro y fuera del medio electrónico, tanto para las publicaciones científicas como para los intercambios informales de la red. Se remite, también, al control, por parte de las empresas multimedia más poderosas -es decir estadounidenses—, del mercado de las bases de datos numéricos, de los sitios web o de la producción y difusión de la información”. (Chartier, 2005:199)

Una cuestión a tener en cuenta es el hecho de que remite el *sentido/significado* de cada acción al plano elegido para mostrarla a lo que además le asigna sentidos estereotipados (miedo/suspense, etc.) (Páginas 11 y 12).

Desarrolla también una breve explicación sobre la tipología de planos asignándole sentidos que no recuperan el texto, los actores, la iluminación, es decir que la elección de los mismos es arbitraria y se limita al tamaño del mismo (Página 13).

En la página catorce se desarrolla el concepto de **Preproducción y de Rodaje**: lo define como *“el momento más emocionante de todos” “...debemos contar con la estrella de ese momento: la cámara”* y explica además brevemente cómo se realiza una puesta básica de luces (Triángulo de Luces).

En la página quince desarrolla el concepto de **Postproducción** y establece una diferenciación entre Montaje (y sus tipos) y Edición (Aparece una llamada con un link que nos remite a la página del **canal Encuentro**).

En la página 16 se explica paso a paso cómo efectuar la edición de un video en el Windows Movie Maker (instalado en las computadoras del Conectar Igualdad).

A partir de la **Página 17 comienzan las Propuestas de trabajo en el aula**:

Parte 2: **Propuesta 1: *Filmar las emociones*** (Lengua y Literatura)

Esta actividad tiene como propósito *“promover la comprensión de expresiones poéticas y la sensibilidad literaria”* y como objetivo *“la realización de un video que permita trabajar imágenes desde ciertos efectos expresivos como el color, la textura y los cambios de velocidades”*.

La actividad se enfoca en la adquisición de los conocimientos técnicos necesarios para realizar la tarea en el espacio del aula pero no recupera la complejidad que implica narrar una historia y los modos de significar y recortar del lenguaje audiovisual.

Más adelante formula el interrogante ¿Qué necesitamos? Y enumera los requisitos técnicos para el rodaje y la edición (las *Netbooks* del Programa Conectar Igualdad, una cámara, etc.) Explica luego que el trabajo se debe organizar grupalmente y a continuación recupera en **De las palabras a las imágenes** todo el procedimiento para pasar de las poesías al multimedia:

- El docente ofrece a las estudiantes una serie de poesías (debe trabajar las características del lenguaje poético)
- El docente debe trabajar en la interpretación de la poesía buscando imágenes que la representen. (Aclara que estamos en el terreno de la metáfora y que por eso hay muchas imágenes que pueden representar eso que leemos)

Ejemplifica con una poesía de Cecilia Rodríguez:

“...los caminos de la interpretación son diversos e impredecibles, y debemos propiciar que los estudiantes encuentren el propio”.

En la **página 19** encontramos el subtítulo *De las imágenes al guión* donde el guión se define como *“recuento que describe paso a paso cada una de las imágenes y sonidos que veremos y escucharemos en nuestra película”*. Uno de los posibles motivos por los que consideramos que pueden llegar a simplificar así un dispositivo tan complejo como el guión de un multimedia es por la necesidad de presentarlo como algo simple de realizar.

En la **página 20** se realiza la propuesta de la organización del espacio/tiempo de la historia y del trabajo de producción/realización. Se plantea el subtítulo **Del guión al rodaje** donde se enumeran los elementos necesarios para la realización. Como última instancia enumera los consejos técnicos para pasar **Del rodaje al montaje y la edición**. Cabe remarcar que todos estos consejos se basan en los aspectos técnicos y que el mensaje sólo reviste de importancia al momento de construir el guión.

En la **Página 21** se desarrollan una serie de consejos técnicos para el montaje y la edición y se realiza una diferenciación entre la grabación digital y analógica, además de que se sugieren algunos aspectos importantes a tener en cuenta al momento de nombrar los archivos.

Entre los **Consejos para el trabajo docente** se sugiere buscar un alumno o asistente para la producción si el docente no conoce las herramientas tecnológicas.

También aparece un resaltado respecto de la **evaluación de la propuesta de trabajo**:

“*Se evalúa lo que se enseña. Se evalúa como se enseña*”. Indica que la evaluación debe realizarse según el enfoque que le dio el docente a la actividad y la disciplina en la que se desarrolló la misma.

Esta propuesta nos lleva a pensar un aporte al material: repensar las estrategias propuestas ya que:

“La introducción de un texto externo en el mundo inmanente de un texto dado desempeña un enorme papel. Por una parte, en el campo estructural de sentido del texto, el texto externo se transforma, formando un nuevo mensaje. La complejidad y la multiplicidad de niveles de los componentes participantes en la interacción textual conducen a cierta impredecibilidad de la transformación a que es sometido el texto que se introduce. Sin embargo, se transforma no sólo él: cambia toda la situación semiótica dentro del mundo textual en que es introducido”. (Lotman, 1996: 69)

Esta contribución de Lotman nos invita a reflexionar respecto de las propuestas de trabajo en el aula que aparecen en el material, por ejemplo:

Filmar las emociones (Lengua y Literatura):

La propuesta es producir un video donde el eje no sea narrar una historia con personajes a los que les pasan cosas (como si fuera un cuento con introducción, nudo y desenlace) sino en transmitir emociones poéticas a partir de imágenes, encuadres, música, o sea a partir del armado total del video” (“Producción multimedia - videos y animaciones - Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1” 2012: 17).

Enunciado de este modo, pareciera que contar algo a través del lenguaje multimedia consiste en el simple paso del lenguaje escrito al audiovisual, obviando los procesos de traducción necesarios y lo que implica narrar (como proceso de recuperación de memoria) sin problematizar la idea de transmisión. Además de que la creación de un nuevo hipertexto como lo es el multimedia requiere de una serie de procesos y de significaciones que deberían ser explicitadas. Nos preguntamos aquí si esos relatos no podrían recuperar personajes locales, historias regionales, etc. que permitan que los estudiantes se apropien del lenguaje multimedia pero que a su vez puedan narrar sus propias historias, su cotidiano, como lo hacen en el día a día a través de las redes sociales:

(...) las actuales transformaciones tecnoculturales de la comunicación, están posibilitando a los individuos y a las colectividades insertar sus cotidianas culturas orales, sonoras y visuales en los nuevos lenguajes y las nuevas escrituras. En América Latina nunca el palimpsesto de las múltiples memorias culturales de la gente del común tuvo mayores posibilidades de «empoderarse» del hipertexto en que se entrecruzan e

interactúan lectura y escritura, saberes y haceres, artes y ciencias, pasión estética y acción ciudadana". (Martín Barbero, 2008:19)

En la **Página 22** se propone como trabajo en el aula un **Proyecto de Historia oral** (para la disciplina Historia) Argumenta que es importante trabajar la historia oral en la escuela, sin embargo no realiza ningún tipo de llamada de atención respecto de las fuentes, de los criterios de selección de las voces, de los silencios, etc.

Enumera también los elementos técnicos que se requiere para la grabación y posterior edición del material. En **¿Cómo organizar la tarea?** Sugiere definir el tema que será propuesto inicialmente por el docente según el Programa de la Materia o en su defecto por el grupo clase.

En la **Página 23** indica **cómo realizar la selección de entrevistados y la** planificación de la entrevista. Sugiere construir un cuestionario de preguntas y definir "*qué queremos contar*" y planificar el lugar y hora para la entrevista. Luego, durante el **Rodaje de las entrevistas** indicado como una de las instancias de la realización, desarrolla la importancia de las decisiones sobre cómo preguntar y donde colocar al entrevistado y al entrevistador.

En las **páginas 24 y 25** continúa desarrollando aspectos técnicos de la entrevista y luego indica que al momento de editar es cuando el estudiante deberá aplicar criterios de selección, analizar los registros obtenidos e identificar puntos en común y divergentes, para realizar la *reconstrucción histórica de los relatos* (entendida como la organización del mismo).

En la **Página 26** es presentado el segundo eje central del material:

Parte 3: **2 Producción de animaciones:** Define el término "animación" y delimita el sentido como un "modelo de la realidad". Presenta la técnica de animación con *Stop Motion*, explica en qué consiste el programa y cómo se realizan las animaciones. Ejemplifica con la animación de objetos en plastilina y referencia el *software Gimp* del Programa Conectar Igualdad (desarrollo de personajes, maquetas, etc.).

En la Página 27 explica paso a paso cómo realizar esta técnica animando objetos rígidos con ejemplos y fotografías.

El subtítulo **¡El momento de animar!** Enumera cada una de las etapas para realizar la animación y nombra al programa *Windows Movie Maker* como herramienta para hacerlo.

En la **Página 29** se describe otra **Propuesta de trabajo en el aula: Personificar corrientes estéticas (Arte)**. Sugiere que la misma puede ser realizada al finalizar un bloque de contenidos de una materia artística (Plástica, Talleres de Estética, etc.) pero también puede ser abordada a través de un trabajo interdisciplinario entre materias artísticas, lengua y literatura y materias de las Ciencias Sociales. La propuesta consiste en narrar una historia escrita por los alumnos con personajes creados con *Stop Motion*. **¿Qué necesitamos?** Además de la *Netbook* del Programa indica que se requiere de una cámara de fotos, explica en las páginas siguientes cómo organizar la tarea (grupalmente) y enumera el paso a paso para realizar el trabajo. Define la tarea como "compleja", sin embargo esta complejidad está dada por la necesidad de dominar la técnica de "*Stop motion*". Sugiere organizar equipos de 5 y 6 estudiantes.

Separa los tiempos de realización con los siguientes interrogantes:

¿Qué queremos contar?: ¿La historia del cubismo? ¿El diálogo entre dos corrientes artísticas? ¿Un obra ficcional donde cada personaje esté representado por una corriente estética diferente? ¿Cada equipo definirá un tema o se lo asignará el docente? (Primero parece hablarle al docente/luego le habla a los estudiantes/ luego habla de manera general)

Sugiere: *“es conveniente promover que todos los estudiantes participen del proceso de investigación; luego se puede optar por dividir las tareas o realizarlas en conjunto”* pero no informa cuál sería el mejor modo para lograr esto.

A continuación bajo el subtítulo **Escritura del guión** indica que:

"Se redactará el guión..."

“1 minuto necesita aproximadamente entre 100 y 150 fotogramas” (la técnica)

Luego continúa explicando que para la producción de personajes y maquetas “Se diseñarán y producirán” de forma bidimensional y/o tridimensional y vuelve a resaltar la importancia de conocer y dominar la técnica.

En el subtítulo **Grabación de Voces** define a los diálogos o la voz en off dispuestos por el guión. Explica cómo se realiza el **Registro de fotogramas**, la **Edición de la animación y la posibilidad de Publicación de la misma en el** blog de la institución o del grupo clase, creado especialmente con esa intención. En esta sugerencia no se explicita cuestiones a tener en cuenta como los derechos de autor, la privacidad de las producciones y los datos personales de los estudiantes, ni especifica en qué sentido

publicar las producciones podrían propiciar alguna experiencia enriquecedora para los estudiantes.

En **Algunos consejos para tener en cuenta en la producción integral** sugiere:

- *"¡Hay que darle lugar a la creatividad!*
- *Tener en cuenta las proporciones reales de los personajes.*
- *Nombrar los archivos con alguna nomenclatura que nos permita recordar la secuencia de movimientos.*

Consideramos importante en este punto retomar las reflexiones de Sara Barrena sobre la creatividad ya que en el material se menciona como un consejo sumado a los aspectos técnicos ¿A qué llaman creatividad y a que actividad precisamente estaría remitiendo?:

"La creatividad es una capacidad humana tan amplia como las distintas áreas a las que puede aplicarse la razón, tan extensa como los distintos ámbitos en los que puede desplegarse la acción del ser humano. En ocasiones se confunde la creatividad con el talento artístico, científico o práctico para desarrollar una determinada actividad. Es cierto que las habilidades personales influyen decisivamente en la capacidad de crear de las personas, al igual que otros factores como el ambiente, la educación o los conocimientos de que se dispone en cada época. Todo eso condiciona lo que se puede crear o descubrir, pero no lo determina". (Barrena, 2008:15)

En palabras de la autora resulta difícil definir de qué hablamos cuando decimos *¡hay que darle lugar a la creatividad!* Sin embargo podríamos acordar que se trata, en un primer término de una capacidad que pueden desplegar todos los seres humanos, que este despliegue puede tener matices diferentes dependiendo de la educación, los conocimientos de los que se dispone pero que esto no determinaría lo que se puede crear o descubrir.

La autora retoma también las reflexiones de Charles Sanders Peirce respecto del concepto de creatividad e indica que creatividad-imaginación-acción estarían estrechamente ligadas:

"La gente que construye castillos en el aire, en su mayor parte, no logra mucho, es verdad; pero todo hombre que logra grandes cosas elabora castillos en el aire y después los copia penosamente sobre el suelo firme. En efecto, el raciocinio completo y todo lo que nos hace seres intelectuales, se desempeña en la imaginación. Los hombres vigorosos suelen despreciar la mera imaginación; y en eso tendrían bastante razón si hubiera tal cosa. No importa lo que sintamos; la cuestión es qué haremos. Pero ese sentimiento que está subordinado a la acción y a la inteligencia de la acción es igualmente importante; y toda la vida interior está más o menos así subordinada. La mera imaginación sería en efecto insignificante; sólo que la imaginación no es mera. 'Más de lo que está bajo tu custodia, vela por tu fantasía', dijo Salomón, 'porque de ella salen los asuntos de la vida' (CP 6.286, 1893)" (Barrena, 2008:23)

Nos parece interesante indicar que en la misma actividad donde se le pide creatividad a los docentes también se insiste en que hay que tener en cuenta los aspectos técnicos acordados *como normales*, sin considerar que podrían llegar a ser hasta contradictorios si entendemos que al proponer este tipo de actividades los estudiantes pueden recuperar de sus saberes de mundo infinidad de nociones y conceptos que quizás no se ajusten demasiado a lo planteado por nuestras consignas.

En el título escrito en celeste **Animaciones con técnica de dibujo** se narra la historia de las primeras animaciones realizadas, sin citar fuentes o autores.

El subtítulo **Propuesta de trabajo en el aula** informa que es posible realizar actividades siguiendo el mismo paso a paso de las animaciones con *Stop Motion*. Detalla las herramientas técnicas que serán necesarias y nuevamente propone la organización de equipos de trabajo dividiendo roles, aclarando que serán aquellos que sean necesarios para llevar adelante la tarea con estas herramientas.

Retoma el subtítulo **Escritura del guión y aclara que “las ideas a expresar deben poder ser representadas en imágenes y sonidos”** y que el guión debe incluir referencias de los planos (define técnicamente *Plano*).

En la página 34 se explica cómo realizar los fotogramas y ejemplifica con un dibujo de un hombre/muchacho sosteniendo un lápiz. Aparece como herramienta para aprender a operar el *Paint*. Indicando también cómo realizar técnicamente el registro de las voces.

Luego describe paso a paso la forma de realizar el **Registro de fotogramas** y la **Edición de la animación** (/editor de videos/ inserción de audio/títulos/créditos/textos/ previsualización /proyecto (definición de proyecto) renderización (definición) formatos (mpeg, avi, wmv ,etc) disponibles en las *Netbooks* del Conectar Igualdad.

Finalmente propone, nuevamente publicar la animación en un blog (existente o creado para ese fin). Finalizando los aportes técnicos aporta **Algunos consejos para tener en cuenta en la producción integral** y describe desde la técnica los conceptos de transición, fotograma, escena, iluminación en movimiento, exposición, edición y animación.

Aquí consideramos importante retomar lo desarrollado respecto de la fotografía y remarcar que en estas propuestas la función que cumple la imagen es la de ilustrar los paso a paso instructivos que se describen. Entonces lo que vemos mayormente son capturas de pantalla de cada una de las ventanas de los Programas explicados y de las

etapas de producción. En el caso del montaje, descrito en la Etapa de Post Producción como:

“El montaje es el proceso de selección de las escenas y definición del orden de los planos que filmamos. Es el momento para decidir qué queda en la película y de qué manera. Usualmente se distinguen dos tipos de montajes: el montaje narrativo, que es el que tiene como objetivo contar una historia, construir un espacio, unos personajes y un tiempo comprensibles por todos; y el montaje expresivo, que es el que construye una idea más que una historia, a partir de “pegar” dos planos que quizás nada tienen que ver el uno con el otro, pero que juntos generan una nueva sensación. Una vez finalizado el montaje, o sea una vez que vimos el material y lo seleccionamos, vamos a empezar a capturarlo y a organizar la información; este es el proceso de edición”. (Santos y otros, 2012:15).

Planteado de este modo el montaje como tal aparece reducido a la función de selección de planos y la operación de cortar y pegar, sin embargo consideramos importante recuperar los aportes de Martín Barbero que nos ayudarían a problematizar esta operación sobre todo en términos del sentido asignado/creado/propiciado:

“El estallido del relato y la preeminencia lograda por el flujo encuentran su expresión más certera en el zapping con el que el televidente, al tiempo que multiplica la fragmentación de la narración, construye con sus pedazos un relato otro, un doble, puramente subjetivo, intransferible pues se trata, ahora como nunca antes ¡de una experiencia incomunicable! el montaje. Es en el montaje donde se anudan los cambios de los géneros y las formas literarias con las transformaciones de la técnica”. (Martín Barbero, 2008:18)

El material finaliza con el siguiente texto:

Los invitamos a continuar la experiencia sobre este tema a través de los cursos virtuales del portal educ.ar: http://portalcapacitacion.educ.ar/netbooks_auls/

Conversaciones en el umbral

“La historia de la innovación indica que los nuevos medios no reemplazan necesariamente a los anteriores, sino que se suman al rango de opciones disponibles. En el proceso, pueden modificar los motivos por los que las personas utilizan los medios de los que disponen, las clases de personas que los usan o los contextos en los que lo hacen. Pero al menos en la esfera de la cultura y las comunicaciones, las tecnologías normalmente se complementan entre sí de modos complejos y a veces imprevistos. La televisión, por ejemplo, no reemplazó al libro, así como el libro no reemplazó a formas anteriores de narración o comunicación oral, a pesar de que los propósitos para los que las personas usan esos medios diferentes puedan haber cambiado”. (Buckingham, 2008: 109)

Como podemos ver en la lectura que hemos realizado del material propuesto como *guía* para que los docentes se apropien del lenguaje multimedial y produzcan con los estudiantes diversos géneros que posibiliten otros modos de enseñar y aprender, la

forma como esto se lograría es a través de un paso a paso secuenciado que se apoya en todos los casos en el dominio de la técnica. Se enumeran una a una las etapas para producir videos y animaciones mencionando al guión (literario y técnico) como un elemento más de la realización sin considerar todas las implicancias de producir estos géneros . Las decisiones de lectura, el sentido que se le asigna y cómo cada uno de esos recortes implica retomar algunos saberes y silenciar otros. Podemos tomar como ejemplo la siguiente actividad propuesta en la Página 17 “**Propuestas de Trabajo en el Aula**”.

Propuestas de trabajo en el aula

En el apartado anterior conocimos las características del lenguaje visual y algunas recomendaciones técnicas que debemos tener en cuenta para la producción de videos. Ahora presentaremos dos propuestas de trabajo para el aula: la producción de un video a partir del trabajo con poesías, y la producción de videos para un proyecto de historia oral.

Estas y otro tipo de propuestas para el aula similares se pueden encontrar en el sitio web del Canal Encuentro:
<http://www.encuentro.gov.ar/Content.aspx?id=2049>

Filmar las emociones (Lengua y Literatura)

Con el propósito de promover la comprensión de expresiones poéticas y la sensibilidad literaria, esta propuesta de trabajo tiene como objetivo la realización de un video que permita trabajar imágenes desde ciertos efectos expresivos como el color, la textura y los cambios de velocidades.

La representación de las imágenes que forman las palabras de un texto poético debe centrarse en las sensaciones y el clima que transmite el poema. Para ello nos centraremos en el trabajo con la metáfora y la estructura no lineal del guion.

La propuesta es producir un video donde el eje no sea narrar una historia con personajes a los que les pasan cosas (como si fuera un cuento con introducción, nudo y desenlace) sino en transmitir emociones poéticas a partir de imágenes, encuadres, música, o sea a partir del armado total del

Figura 5: Página 17 Producción Multimedia (Videos y animaciones) Santos y otros, 2012.

Luego de un desarrollo paso a paso en las páginas previas de cómo utilizar los programas y recursos tecnológicos en las distintas etapas de realización (pre producción – Producción – Pos producción) propone realizar la siguiente actividad: *producir un video a partir del trabajo con poesías y para un proyecto de historia oral.*

En **Filmar las emociones (Lengua y Literatura)** indican que el objetivo es:

“la realización de un video que permita trabajar imágenes desde ciertos efectos expresivos como el color, la textura y los cambios de velocidades. La representación de las imágenes que forman las palabras de un texto poético debe centrarse en las sensaciones y el clima que trasmite el poema. Para ello nos centraremos en el trabajo con la metáfora y la estructura no lineal del guion. La propuesta es producir un video donde el eje no sea narrar una historia con personajes a los que les pasan cosas (como si fuera un cuento con introducción, nudo y desenlace) sino en transmitir emociones poéticas a partir de imágenes, encuadres, música, o sea a partir del armado total del video”. (Santos y otros, 2012:17)

Este tipo de propuestas predominan en los materiales que analizamos y que circulan para capacitación de los docentes en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas. Desde nuestras lecturas podríamos decir que se tratan de propuestas más bien ¿lineales? Que nos invitan a reflexionar respecto de las consideraciones que se deberían tener al momento de proponer el “*paso*” de un texto a otro, en la frontera - irregular y en constante movimiento - donde son posibles y necesarios los procesos de traducción:

“La frontera semiótica es la suma de los traductores-«filtros» bilingües pasando a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada. El «carácter cerrado» de la semiosfera se manifiesta en que ésta no puede estar en contacto con los textos alosemióticos o con los no-textos. Para que éstos adquieran realidad para ella, le es indispensable traducirlos a uno de los lenguajes de su espacio interno o semiotizar los hechos no-semióticos”. (Lotman, 1996: 12)

Los filtros que operan en las irregularidades de las fronteras realizan el paso de un lenguaje a otro de manera sumamente compleja y problemática y nos plantea el problema del sentido/los sentidos, tópico indispensable de discusión en una época en la que pareciera que todo está dicho y hecho y que lo único que queda por hacer es reproducir de la mejor manera posible. Comprender el paso de un lenguaje a otro de esta manera es prácticamente quitarle – o intentar - toda la fuerza creadora que tiene el texto/los textos. El diálogo como proceso semiótico que permite la traducción de un texto a otro debería ser pensado como estrategia didáctica que recupere toda la potencialidad de esta herramienta y permitan *atravesar el umbral*:

“El umbral se instala materializando el límite pero, al mismo tiempo, se instaura para que sea posible la "entrada". La umbralidad en tanto concepto, refiere simultáneamente al espacio fronterizo entre dos territorialidades y a la dinámica de un proceso de pasaje, ambos componentes necesarios y entramados en la misma definición”. (Camblong, 2003: 23)

Si de un lado de la frontera (pensándolo gráficamente) tenemos un texto literario, una poesía, deberíamos pensar el trabajo de traducción que le estamos proponiendo a los

estudiantes, en el esfuerzo de interpretación, en cómo los sentidos son recortados y pasan a ser en muchos casos, el único sentido posible.

Considerando los procesos de traducción y las nuevas textualidades no podemos dejar de pensar en un texto de Umberto Eco publicado por el diario *La Nación* en el año 2007 con el título *¿De qué sirve el profesor?* En el mismo Eco recupera la experiencia de un docente al cual un estudiante, intentando provocarlo, le realiza esta pregunta argumentando que consideraba que a partir de la aparición de Internet los docentes pasaron a ser reemplazables y hasta casi innecesarios:

“He dicho que el estudiante dijo una verdad a medias, porque ante todo un docente, además de informar, debe formar. Lo que hace que una clase sea una buena clase no es que se transmitan datos y datos, sino que se establezca un diálogo constante, una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que viene de afuera”. (Eco, 2007: 1)

Discutir sobre cómo se produce el sentido, sobre los procesos de autoría, respecto de la memoria y el olvido serviría para que los estudiantes comiencen a construir lo que tanto se desea desde la formulación del Programa, las leyes y documentos que lo impulsan: una actitud crítica – reflexiva. Concepto complejo que exige del propio docente un modo de enseñar y aprender que trabaje/propicie/proponga esto, todas las clases.

En una entrevista realizada a una docente de una escuela técnica de la Ciudad de Posadas, la misma comenta sobre cómo trabaja con las herramientas que le brindan las *Netbooks* del Programa Conectar Igualdad y dice:

“Las actividades también, pasándole a ellos a través de las netbooks, las actividades para hacerlas en clase, facilita mucho la tarea eso y ahorra mucho tiempo y bueno después también trabajos en Power Point que yo le doy temas grupales y antes hacían en láminas y ahora utilizan el Power Point este utilizan bastante. Las exposiciones yo les exijo que sean en Power Point para que utilicen la herramienta y preparan, preparan, hacen lindas exposiciones, por ahí algunos, por eso también yo me había dado cuenta que como tenían esa dificultad que necesitaban aprender, me pasó muchas veces que tuve que interrumpir mi tema para poder enseñarles a manejar esa herramienta pero ya prácticamente todos lo conocen y están ya habituados digamos al manejo de las netbooks”. (Docente Escuela Técnica)

Si leemos detenidamente lo expresado por la docente, podremos observar que existe la idea de que hacer una lámina o un *Power Point* en términos técnicos es diferente, y hasta casi mejor, pero sin embargo, en términos de sentido, no parece haber diferencias. Pensamos que algunos de los autores con los que podríamos conversar en este punto son por un lado Lotman y Bajtín, pero sin dejar de lado ese concepto que se convirtió en el eje principal de nuestras reflexiones: la umbralidad.

Los textos ¿virtuales? que surgen a partir de la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas tienen particularidades: si bien recuperan algunas características genéricas de los textos con los cuales se emparentan se reconfiguran a partir de la intencionalidad con la que son creados y con las posibilidades de circulación que habilitan. Una vez en la Red de Redes pasan de ser textos de la “privacidad del espacio áulico” a textos que circularán sin ninguna limitación de tiempo y espacio, excepto las que generan las propias tecnologías.

Desde la perspectiva de Mijaíl Bajtín cada uno de estos textos que integran el Manual Multimedia pertenece a un género discursivo secundario:

“... los géneros discursivos secundarios (complejos) corresponde a las esferas de comunicación más complejas (artísticas, periodísticas, científica, etc); y en el proceso de su generación incorporan y reelaboran diversos géneros primarios (simples), los cuales se transforman dentro de aquellos (las réplicas de un diálogo, las cartas en una novela, las preguntas en un informe científico, etc.)” (Bajtín, 1985 en García, 2004: 94).

Estos textos/hipertexto (Landow, 1995) circulan por ese espacio ¿*inagotable?* ¿*Inabarcable?* que es la Red de Redes y es de ese espacio del cual estudiantes y docentes deben seleccionar aquello que más se aproxime a sus ¿*necesidades?* de aprendizaje. Esto abre múltiples interrogantes respecto de los *usuarios* de estas herramientas: ¿Cuáles son los criterios aplicados para la selección de información? ¿Cuáles son las estrategias pensadas para propiciar un trabajo crítico y reflexivo de elección que vaya más allá de las operaciones de copiar y pegar? ¿Cómo son esos usuarios? ¿Cómo presentan los planes de estudios estos contenidos?

Si partimos de la premisa de que los textos que circulan a su vez recuperan otros textos y que propician la creación de sentidos a través de procesos de interpretación complejos; acordaremos que resulta indispensable comprender que el puente para poner en diálogo las nuevas textualidades introducidas al aula por las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación con los estudiantes son los docentes y las estrategias que proponen día a día.

Es por ello que resulta central enfocarse en los materiales de capacitación y los modos de aprender/ apropiación que aportan ya que si ellos no problematizan este nuevo escenario el puente no se construirá.

Umberto Eco dice al respecto lo siguiente:

“El estudiante estaba diciéndole que hoy existe Internet, la Gran Madre de todas las enciclopedias, donde se puede encontrar Siria, la fusión fría, la guerra de los treinta años y la discusión infinita sobre el más alto de los números impares. Le estaba diciendo que la información que Internet pone a su disposición es inmensamente más amplia e incluso

más profunda que aquella de la que dispone el profesor. Y omitía un punto importante: que Internet le dice "casi todo", salvo cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información". (Eco, 2007: 1)

Manovich explica que esa gran enciclopedia que es Internet se crea y crece con una lógica de algoritmos que se basan en la velocidad y en fórmulas de programación que configuran lo que él llama la:

"habilidad de conectar diferentes documentos o diferentes partes de un mismo documento mediante hipervínculos (lo que se conoce actualmente como hipertexto e hipermedios) El grupo de Engelbart también desarrolló la posibilidad de que múltiples usuarios también trabajaran en un mismo documento. Y la lista sigue: correo electrónico en 1965, grupos de discusión en 1979, el World Wide Web en 1991, etc." (Manovich, 2012:12)

Baricco manifiesta la lógica de Google, uno de los buscadores más utilizados por estudiantes y docentes hoy en día y recupera la idea de trayectoria, de camino, como un proceso realizado matemáticamente que permitirá a los usuarios acceder a la información más "utilizada" (no sabemos si la más confiable o la de fuentes originales, ese es otro tema):

"Google nace de ahí. De la idea de que las trayectorias sugeridas por millones de links irían trazando los caminos guía del saber. Lo que faltaba era encontrar un algoritmo de una complejidad monstruosa para encargarse de ese cálculo vertiginoso de links que se entrecruzaban: pero de eso se encargó Page, que tenía un cerebro matemático. Hoy, cuando buscáis «lasaña» en Google, os encontraréis con una lista infinita de la que únicamente leeréis las primeras tres páginas: en esas tres páginas están los sitios que necesitáis, y Google los ha localizado entrecruzando muchas formas de valoración: la receta es secreta, pero todos saben que el ingrediente principal, y genial, se encuentra en esa teoría de los links". (Baricco, 2006: 41)

Es decir que no deberíamos depositar toda nuestra confianza en programas de búsqueda que realizan trabajos matemáticos de organización de la información y que no pueden interpretar, priorizar, comprender y seleccionar los textos según sus sentidos.

Como comentamos al inicio del diálogo consideramos que pensar en estrategias que propicien procesos significativos de enseñanza aprendizaje requieren de un trabajo de análisis y comprensión de los lenguajes mediáticos, poder ver lo que hay detrás de las lógicas del mercado que determinan y ponen en valor ciertos saberes por sobre otros. Pensar cómo esos procesos de lectura y escritura de los medios se reconfiguran y resignifican es lo que nos permitirá proponer estrategias en los espacios áulicos que por un lado exhiban estas lógicas pero por otra propicien otros modos de trabajar con ellas:

"Lo que intentamos proponer es una perspectiva desde la que la lecto-escritura pueda convertirse en espacio estratégico del cruce e interacción entre los diversos lenguajes, culturas y escrituras que pueblan la calle y la casa, el mundo del trabajo y de la política, a la vez que sirva de aprendizaje de la apertura al otro y a lo otro". (Martín Barbero, 2008:18)

El diálogo pedagógico entendido como herramienta fundamental para descubrir los saberes que posee el estudiante y propiciar que se aproxime más al aprendizaje de lo que se plantea en esa clase en particular debería ser repensado a partir de la llegada de las TIC a los escenarios áulicos. Las herramientas tecnológicas, como bien dice Umberto Eco, hoy ponen a nuestra disposición infinita información, imágenes, videos, animaciones. Las Redes Sociales nos permiten opinar ¿libremente? Crear pequeñas biografías y hacer público nuestro cotidiano. Nos permiten leer, interpretar y recrear historias y modos de ver el mundo. Es aquí donde se encuentra precisamente una de nuestras mayores ocupaciones: en el poder creador de la lectura.

La lectura, si la entendemos como proceso polisémico en el que se establecen múltiples correlaciones entre diversidades de signos, resulta una actividad compleja ya que implica entrar en contacto con el autor del texto, con sus saberes de mundo y con sus propias construcciones/representaciones del saber.

Podemos diferenciar *dos tipos de lectura* (entendidas como gestos de interpretación y como proceso polisémico) y *dos tipos de textos* que circulan en los espacios áulicos.

En primer lugar las lecturas que se realizan en el espacio-aula mediadas por materiales (en soporte papel) que se encuadran en los cánones requeridos para circular dentro de los espacios educativos (libros o capítulos, diccionarios, revistas, artículos científicos, fragmentos de cuentos, etc.); y que además los estudiantes los pueden tocar, manipular, subrayar, etc. Pasaron para llegar ahí por un proceso de selección realizada por el docente y además son portadores de historias de lecturas determinadas institucionalmente. Genéricamente son clasificables e identificables. A partir de ellos se producirán otros textos dependiendo de las consignas propuestas por el docente: resúmenes, fichajes, cuestionarios, listas, afiches, etc. En los procesos de apropiación de estas lecturas la oralidad además cumple una función primordial ya que en la mayoría de los casos los textos serán “leídos en vos alta”.

Y por otro lado, pero conviviendo en el mismo cronotopo, se encuentran los textos electrónicos:

“El texto electrónico tal como lo conocemos es un texto móvil, maleable, abierto. El lector puede intervenir en su contenido mismo y no solamente en los espacios dejados en blanco por la composición tipográfica. Puede desplazar, recortar, extender, recomponer las unidades textuales de las cuales se apodera. En este proceso, se borra la asignación de los textos al nombre de su autor, ya que son constantemente modificados por una escritura colectiva, múltiple, polifónica que da realidad al sueño de Foucault en cuanto a

la desaparición deseable de la apropiación individual de los discursos —lo que llamaba la "función autor".(Chartier, 2005:209)

Y las lecturas mediadas por el soporte pantalla:

“¿Cómo caracterizar a la lectura del texto electrónico? Para comprenderla, Antonio Rodríguez de las Heras formuló dos observaciones que nos obligan a abandonar las percepciones espontáneas y los hábitos heredados. En primer lugar, debe considerarse que la pantalla no es una página, sino un espacio de tres dimensiones, que tiene profundidad y en el que los textos brotan sucesivamente desde el fondo de la pantalla para alcanzar la superficie iluminada. Por consiguiente, en el espacio digital, es el texto mismo, y no su soporte, el que está plegado. La lectura del texto electrónico debe pensarse, entonces, como que despliega el texto electrónico o, mejor dicho, una textualidad blanda, móvil e infinita. Semejante lectura "dosifica" el texto, como dice Rodríguez de las Heras, sin necesariamente atenerse al contenido de una página, y puede componer en la pantalla ajustes textuales singulares y efímeros”. (Chartier, 2005:217)

Las experiencias de lecturas son diferentes porque los textos son diferentes, los modos de acceder a ellos y las maneras de trabajar con ellos tanto física como virtualmente son experiencias distintas. En un caso leo, en el otro navego. En un caso necesito remitirme a otro libro para consultar una palabra que no conozco o un concepto nuevo. En el otro puedo saltar al texto siguiente a través de un *link* (hipertexto) y volver a través de un botón al inicio de nuevo. Partir de esta diferenciación para pensar en las experiencias áulicas de lecto - escritura permitiría re pensar las estrategias, reconsiderar lo que se le pide a los estudiantes en términos de producción y sobre todo discutir con ellos sobre estos nuevos modos de aprender, de leer, de escribir, de reescribir, de repensar, de experimentar:

“Como lo ejemplifica la navegación por la red, es una lectura discontinua, segmentada, fragmentada. Si conviene para las obras de naturaleza enciclopédica, que nunca fueron leídas desde la primera hasta la última página, parece perturbada o inadecuada frente a los textos cuya apropiación supone una lectura continua y atenta, una familiaridad con la obra y, sobre todo, una percepción del texto como creación original y coherente. El desafío y la incertidumbre del porvenir se remiten fundamentalmente a la capacidad del texto descuadrado del mundo digital de superar o no la tendencia al derrame que lo caracteriza. Se remiten también a su capacidad de superar la discrepancia entre, por un lado, los criterios que en el mundo de la cultura impresa permiten organizar un orden de los discursos que diferencia y jerarquiza los géneros, y, por otro lado, una práctica de lectura frente a la pantalla que no conoce sino fragmentos recortados en una continuidad textual única e infinita”. (Chartier, 2005:222)

Sin embargo, las escuelas mayormente no propician este tipo de trabajo, volviendo a la actividad propuesta para realizar un multimedia podemos ver que:

“La escuela tiene como modelo de comunicación un modelo lineal, secuencial y unidireccional que dice ir de lo más simple a lo más complejo, como si esa relación fuera unidireccional, directamente constatable y manejable. Lo que convierte en eje del proceso pedagógico a la «transmisión» de unos paquetes de información que el maestro espera que el alumno le revierta lo más fielmente posible a lo que él enseñó”. (Martín Barbero 2005:14)

Es decir que la lectura aquí podría ser más entendida como el eco de las propias interpretaciones y lecturas del docente más que como creación del estudiante. A su vez este eco, en muchos casos, mediado por las TIC se reconfigura en algún género que circulará digitalmente y que no se diferenciará en casi nada de lo que ya hay en esa gran enciclopedia virtual que es la Red de Redes.

Por eso pensamos que más allá del acceso al saber, lo que podría estar de cierto modo garantizado por la posibilidad de acceder a Internet, en lo que la escuela debería invertir todos sus esfuerzos es en trabajar el acceso crítico y reflexivo a esa información:

“La escuela debe interactuar, no tanto con los medios, debe interactuar a través de ellos con los «nuevos campos de experiencia» en que hoy se procesan los cambios, es decir, las hibridaciones entre ciencia y arte, entre cultura escrita y audiovisual, y la reorganización de los saberes en los flujos y redes por los que hoy se moviliza la información, el trabajo, la creatividad” (Martín Barbero, 2000:15).

Dos categorías asociadas a la autoría, al lenguaje y a la comunicación consideramos pertinente proponer: por un lado la idea de **navegar**, asociado a poder pasar de una página a la otra, manteniéndose en la superficie, teniendo la posibilidad de ser guiado por otro. La idea de un docente que indica una serie de direcciones donde buscar la información, controlando que se tratan de fuentes “confiables”. Aquí quedaría descartada la Wikipedia por ser, según lo entienden los docentes, un espacio donde cualquiera escribe.

Ya en el caso del **buceo**, implica un trabajo, un entrenamiento, apropiarse de una serie de saberes que permitan que luego, en las profundidades seamos capaces de tomar las mejores decisiones. Alessandro Baricco recupera en su libro *Los bárbaros* las categorías de buceo y surf. El surfear implicaría saltar de *link* en *link*, de página en página, de contenido en contenido, surcando el ciber espacio:

“En el mundo de la red, a ese gesto le han dado un nombre preciso: surfing (acuñado en 1993, no antes, tomándolo prestado de los que cabalgan las olas sobre una tabla). ¿No veis la levedad de ese cerebro que está en vilo sobre la espuma de las olas? Navegar en la red, así decimos los italianos. Nunca han sido más precisos los nombres. Superficie en vez de profundidad, viajes en vez de inmersiones, juego en vez de sufrimiento”. (Baricco, 2006: 43)

La estrategia de la búsqueda en Internet podríamos problematizarla desde sus aportes considerando que aprender a seleccionar implica conocer que los resultados del buscador son consecuencia de una serie de algoritmos que hacen que esos resultados aparezcan en ese orden:

“Hoy, cuando buscáis «lasaña» en Google, os encontráis con una lista infinita de la que únicamente leeréis las primeras tres páginas: en esas tres páginas están los sitios que necesitáis, y Google los ha localizado entrecruzando muchas formas de valoración: la receta es secreta, pero todos saben que el ingrediente principal, y genial, se encuentra en esa teoría de los links”. (Baricco, 2006: 41)

La palabra navegar ya forma parte de *ese diccionario digital* que utilizamos cotidianamente al igual que los términos *googlear, whatsapear, selfie*, comentario, etc.

En ese repertorio de palabras que utilizamos en nuestro cotidiano, incluso en la escuela, es muy raro que incluyamos la palabra reflexión. Incluso la idea de “seleccionar” viene de la mano de la operación de copiar y pegar:

“Bueno por ejemplo esto de buscar, nos lleva un poco de tiempo porque el tema de conectarnos a Internet y después de pronto que un curso completo esté tratando de bajar información es como que se vuelve más lento, se cuelga y bueno vamos tratando de agruparnos para que se pueda compartir la información. Pero si te puedo decir en cuanto a la experiencia que los chicos son bastante rápidos para buscar y encontrar, lo bajan y lo leen en clases, lo comentamos ahí y muchas veces les hago extraer conclusiones y que las expongan o las transcriban, armen como una especie de conclusión escrita con la misma notebook en el Word y lo guarden en las carpetas de archivo de las notebooks” (Entrevista Docente Escuela Técnica Posadas)

Si bien la docente expresa que hay una instancia de comentario luego refiere a las ideas de *extracción y transcripción* por lo cual nos preguntamos si es *lo mismo transcribir a un Word, crear un Power y exponer que leer, comprender, comparar, contraponer y construir* una idea “respecto de...” creemos que la respuesta sería que de ninguna manera es lo mismo. Pero también creemos que la segunda forma de aproximarse a la información disponible en Internet implica la inversión de tiempo, tanto en el espacio aula como previamente para pensar en la estrategia, en los posibles emergentes, en los modos de evaluar, en todo lo que podría llegar a ocurrir cuando corremos el eje del conocimiento del docente y los centramos en el estudiante.

Para nosotros, **el diálogo/la conversación en la frontera**, irregular y permeable, es lo que nos permitiría tender ¿o ampliar? puentes entre:

Los espacios áulicos, considerados como ese espacio tiempo en particular donde las relaciones de poder se expresan a través de los modos propuestos de enseñar y aprender y los lugares desiguales de vinculación entre docentes-estudiantes-saberes.

Los saberes a ser enseñados, donde aparece como clave el lenguaje y los sentidos atribuidos a lo largo del tiempo. Los procesos de memoria y los silencios expresados en el Curriculum. Esto se complejiza a un más cuando pensamos en los **sujetos que enseñan-aprenden**, en sus trayectorias personales, sus formaciones profesionales y sus modos de significar la realidad.

Desde nuestra perspectiva “lengua es cultura” y en palabras de Bruner entendemos la cultura como “*elaboración de cultura*” y cuya iniciación “*a ella mediante la educación, si ha de preparar a los jóvenes a vivir la vida, debe participar en este espíritu de foro, de negociación, de recreación de significado*” (Bruner, 1987:52) Es decir que es impensada una educación que enseñe a pensar y reflexionar desde una propuesta que priorice voces recortadas, sin ningún tipo de problematización, saberes tecnológicos y evaluaciones que se centren en grados estandarizados de conocimientos.

Algunos Interrogantes para seguir conversando

“Cuando nos quedamos sorprendidos por lo que encontramos, renegociamos su significado de un modo coherente con lo que creen quienes están a nuestro alrededor —o, en cualquier caso, dentro de los límites del mundo simbólico que hemos adquirido mediante el lenguaje”.

(Bruner, 1989)

Consideramos pertinente en esta instancia del diálogo abrir los siguientes interrogantes respecto de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para continuar pensando en aportes que podamos poner sobre la mesa de las discusiones actuales respecto de los nuevos modos de enseñar y aprender. Por eso nos preguntamos, las TIC **¿Crean nuevos lenguajes? ¿Nuevos Saberes? ¿Podemos hablar de una Experiencia digital? Navegar y Bucear ¿Son categorías factibles de ser pensadas como modos de aproximación a los saberes? ¿Qué procesos de Traducción – Interpretación son necesarios para lograr un aprendizaje significativo? ¿Qué rol cumple la Transposición didáctica? ¿La secuencia didáctica podría significar un modo más abierto de proponer procesos en las aulas? ¿Cuáles son los procesos de Memoria y Olvido que debemos explicitar en ese diálogo entre estudiante – saber – docente?**

Respecto del Rol Docente consideramos importante considerar que en los documentos analizados aparecen como miembros importantes de los nuevos procesos que propiciarían las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Serían ellos los responsables de promover otros modos de enseñar y aprender mediados por las TIC.

Esto aparece determinado en la Ley de Educación N°26.206 en los materiales que circulan en Internet para capacitación y en los cursos *online* que brinda el Ministerio de Educación de la Nación para los docentes de las escuelas secundarias públicas del país. En el caso particular del material *Producción Multimedia (Videos y animaciones)* que analizamos tanto en el Prólogo como en la Introducción los docentes son nombrados como los principales “responsables del cambio”. Pensamos que el problema es que la mayoría de las capacitaciones son pensadas desde la centralidad de las políticas de Estado pero no consideran ni las particularidades geográficas ni las diferencias que existen en las instancias de formación docente.

Los profesionales que hoy se encuentran en los espacios áulicos de los colegios del país, son sujetos socio históricos y por lo tanto tienen una historia personal, una trayectoria de formación que configuran sus modos de comprender el enseñar y el aprender.

La escuela además cumple, como institución, con una:

“tarea modelizadora de las conductas, y esos aprendizajes los cargamos como una mochila y los llevamos a todas las instituciones en las que actuamos. Podríamos decir que si bien es el sujeto humano el que construye las condiciones sociales (conforma grupos, crea organizaciones e instituciones), éstas últimas terminan constituyendo las subjetividades”. (Sanjurjo, 1994:17)

Un aporte que nos podría ayudar a pensar aquí, además del de Sanjurjo, es el de Bourdieu cuando define el *habitus* como esos esquemas que hemos adquirido en nuestro paso por las diferentes instituciones y que ponemos en práctica, a veces sin verbalizarlo, en nuestra vida cotidiana. Estos esquemas organizan nuestras acciones, nuestras percepciones, decisiones y acciones.

Como no son verbalizables necesitan de una serie de dispositivos que permitan repensar el porqué de las decisiones que se toman en las aulas.

Cuando las TIC ingresaron formalmente en las aulas de las escuelas secundarias públicas de la República Argentina, la mayoría de los docentes ya habían pasado por una serie de instancias de acercamiento con las tecnologías (los televisores en las aulas, las salas de informática, los celulares) que podemos decir que configuraron esa gran explosión que ocurrió con el ingreso formal de las Nets a través del Programa Conectar Igualdad. Este fue un cambio explosivo (Lotman) que movilizó, por un tiempo relativamente corto, la semiosfera de las escuelas pero sin poder generar cambios significativos en ese *habitus*, en el cotidiano.

Las creencias arraigadas respecto de cómo se aprende (incluso la categoría de enseñanza-aprendizaje que hemos estado desarrollando corresponde a un Paradigma del que se escucha y se ve muy poco en las escuelas de hoy en día) continúan ahí, inamovibles. Quizás por eso las TIC pasaron a formar parte de esas tecnologías que son utilizadas al igual que el pizarrón, los afiches y la carpeta como soporte de transmisión del saber que posee el docente.

Otro de los materiales que circulan desde el año 2011 y que forman parte de la Serie de textos de capacitación para docentes, directivos y demás miembros de la comunidad educativa es *El Modelo 1 a 1. Notas para comenzar* del Ministerio de Educación de la Nación. Este texto en particular reúne una serie de definiciones respecto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, de las posibilidades que ofrecen e incluso propone una serie de posibilidades de trabajo en las aulas. Define y caracteriza al lenguaje multimedial y recomienda una serie de aspectos a tener en cuenta para lograr un trabajo “exitoso” con ellas.

La primera definición que consideramos interesante es la de qué son y para qué sirven las computadoras: por un lado las nombran como “*poderosas herramientas de almacenamiento y distribución de la información*”. Y por otro como “*potentes generadoras de contacto entre individuos –dispersos o cercanos en el espacio–* (Sagol, 2011: 8)

La computadora aparece personificada aquí porque en realidad no es el aparato el que genera estos contactos sino las distintas herramientas que, utilizadas/pensadas/apropiadas por los actores institucionales generarán o no estas nuevas experiencias. Informa también que:

“Sin embargo, la introducción de las TIC en las distintas actividades humanas no implica solamente la realización de las mismas actividades que antes pero por otros canales, sino que modificó rotundamente hábitos, procedimientos y la cantidad y calidad de información, lo que dio lugar a transformaciones profundas, calificadas por algunos como un cambio de paradigma e incluso como el paso de una época a otra: de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento” (Sagol, 2011: 9)

Leyendo esta definición planteada en la Introducción del material no podemos dejar de pensar en el grado de confusión vivido por los docentes ya que por un lado, le solicitan que sean ellos los responsables de lograr cambios, otros modos de enseñar-aprender, sin embargo en los materiales que llegan a sus manos con la intencionalidad didáctica-pedagógica de capacitarlos en el uso de las TIC esto ya aparece como natural por el solo hecho de que la máquina ingrese a los escenarios áulicos.

El paso de una época otra no es algo que ocurra de manera instantánea. La sociedad de la Información, categoría teórica desarrollada por muchos pensadores, si bien se caracteriza por la predominancia de las pantallas y el acceso a la información a través de ellas, es aún mucho más complejo en términos de nuevas subjetividades, nuevos modos de construir territorialidades y nuevos modos de saber:

“Una nueva ideología que no dice su nombre se ha naturalizado y se ha visto propulsada al rango de paradigma dominante del cambio. Las creencias de las que la noción de sociedad de la información desencadena fuerzas simbólicas que impulsan a actuar, a la vez, que permiten actuar en un determinado sentido y no en otro. Orientan la formulación de programas de acción y de investigación por parte de los Estados y de los organismos supranacionales ¡Cuántos Ministerio de Industria, de Tecnología o de Ciencia por todo el mundo no han añadido! (...)” (Mattelart, 2002:12)

Podemos decir que existen aquí una serie de supuestos complejos y a la vez confusos en la afirmación "*modificó rotundamente hábitos, procedimientos y la cantidad y calidad de información*". Charles Sanders Peirce susurra desde lo lejos que sin dudas estos hábitos y costumbres están ligados de manera directa a el tiempo y la repetición. Podría preguntarnos si ¿Es posible que el simple ingreso de un dispositivo como la computadora a las aulas produzca la modificación de hábitos? Y nosotros por el trabajo realizado hasta ahora podemos conjeturar que no. De las clases observadas podemos decir que lo que ocurre en la mayoría de los casos es que se continúa realizando las mismas tareas, los mismos paso a paso, sólo que se incluyó la computadora en alguna de estas etapas. En la instancia de explicación se reemplaza la voz del docente por la de un multimedia o se suma un *Power Point*.

En la instancia de práctica se le solicita al estudiante que realice alguna actividad utilizando los softwares de las computadoras personales y en la instancia de evaluación puede ser solicitada una actividad de búsqueda de información, para copiar y pegar a un documento que luego será entregado en formato digital. En otros casos el trabajo final será un Power Point o un multimedia que, algunas veces, es socializado en alguna de las Redes Sociales más populares.

Si las instancias de capacitación para docentes se enfocan en el uso y apropiación de Softwares de oficina, si los materiales que llegan a sus manos informan que la computadora es el cambio y que además los estudiantes, como "*nativos digitales*" (Piscitelli) que son, saben todo respecto de estas nuevas tecnologías, no es absurdo pensar que el proceso de introducción de las TIC a los escenarios áulicos aún se

encuentran en los umbrales ya que los lenguajes propuestos para iniciar el diálogo, y sus textos correspondientes, no estarían pensados para esas realidades áulicas en particular.

Cuando hablamos de capacitaciones ofertadas por los distintos organismos e instituciones educativas los docentes consultados informan, en algunos casos, que han recibido, quizás algunas “incompletas” pero que le permitieron conocer la computadora y los programas que tienen:

“Sí, constaba de tres partes, llegamos a hacer hasta la segunda parte, nos faltó la última. Ahí aprendí muchas cosas como encarar, como planificar, como hacer mis clases, como cargarlo dentro de la máquina, utilizar diferentes tipos de programas que me fueron muy útiles y así lo hice”. (**Docente Escuela Técnica Posadas**)

La autora Liliana Sanjurjo en su texto *Aprendizaje Significativo y enseñanza en los niveles medio y superior* dice:

“Preguntarse por qué y para qué enseñar implica analizar los propios supuestos básicos subyacentes. Dicho término alude a los conceptos básicos sobre el hombre, el mundo, la educación, las relaciones sociales que el ser humano se va formando a partir de sus experiencias, sus prejuicios, sus creencias, su pertenencia a un estado social, a una comunidad científica determinada, sus lealtades ideológicas, políticas, etc”. (Sanjurjo, 1994: 17.)

Es decir que si pensamos en propuestas de formación que apuesten al aprendizaje de una serie de habilidades para el uso de determinados programas no generará en el docente el deseo/la necesidad/el interrogante que permita revisar esos supuestos, asumir las matrices de formación y mirar a los estudiantes con ojos que reconozcan las diferencias generacionales pero que a su vez inviten a dialogar, construir e imaginar juntos en el espacio aula que ahora se amplió e incluye (si los docentes median para que esto ocurra) a las familias y a esos otros mundos accesibles ahora a través de la Red de Redes.

¿Cuáles son las posibilidades que define el material *El Modelo 1 a 1. Notas para comenzar* sobre el uso de las TIC en los espacios áulicos? Informa que *utilizando el Modelo 1:1*:

- Cada estudiante puede acceder a información en línea, en cualquier momento y desde cualquier lugar;
- Se pueden descargar software y contenidos digitales; recibir y enviar trabajos por correo electrónico; trabajar en forma colaborativa y participar de redes;
- El aprendizaje se puede extender por fuera de los límites del aula, y es posible que siga trayectos nuevos e inesperados, producto de cierto trabajo autónomo de los estudiantes que el docente deberá recuperar, reorganizar y vincular con los contenidos áulicos;
- Los padres pueden participar de los trabajos de los estudiantes, visitarlos diariamente y participar de sus progresos académicos. (Sagol, 2011: 10)

Enunciados de este modo trabajos sumamente complejos como son la búsqueda y selección de información en Internet, el intercambio de documentos y el trabajo colaborativo, la construcción de la actitud crítica y reflexiva ante las otras voces presentes en la infinidad de textos disponibles se reducen a tareas manuales que darían cuenta de un uso adecuado de las nuevas tecnologías de la Información y la comunicación. Sin embargo nos preguntamos ¿qué ocurre con el espacio-tiempo de aprendizaje? ¿Cuáles son los nuevos trayectos inesperados que tendría que recuperar el docente en el aula? ¿De qué hablamos cuando decimos *cierto trabajo autónomo de los estudiantes*? ¿Cuáles son los procesos de traducción necesarios para vincular eso que ocurre fuera de las aulas con los contenidos del curriculum prescripto por las instituciones educativas? ¿Podríamos pensar en experiencias que propicien diálogos entre lo virtual y lo real y que permita que los estudiantes diferencien ambas experiencias y prioricen “lo mejor” de ambas?

“La clase es una de esas instituciones que por su cotidianeidad y familiaridad termina pareciéndonos algo natural. La cantidad de horas que hemos pasado en nuestras vidas en clase nos impide pensar en situaciones de aprendizaje y de enseñanza sistemática sin representarnos un aula, un grupo de alumnos sentados, escuchando a un docente, que por lo general está en el frente enseñando. Sin embargo el aula ha sido una construcción histórica que ha tenido distintos significados y matices en diferentes momentos. A pesar de su aparente inmovilidad, los aspectos estructurantes de la organización escolar, el tiempo, los espacios y los agrupamientos han ido variando, como así también las significaciones que fue teniendo para los actores implicados”. (Sanjurjo, 1994:23.)

Pensar en otros modos de enseñar-aprender implica sin dudas re pensar los espacios áulicos. ¿Pensar quizás en una semiosfera *virtual-real* que propicie experiencias significativas centradas en los saberes de los estudiantes, en diálogo con los conocimientos prescriptos pero con la posibilidad de ampliarlos de acuerdo a sus inquietudes? Una de las particularidades de los materiales a los que hemos accedido y con los que intentamos dialogar es justamente la perspectiva más bien sencilla y recortada que presentan sobre las experiencias que pueden propiciar o no las nuevas tecnologías. Uno de los aspectos más discutidos hoy en día es justamente esta idea de escuela tradicional versus escuela moderna (¿tendríamos que decir en realidad pos moderna?). La idea de que la brecha digital desapareció refuerza esta concepción de la enseñanza instrumental mediada por la computadora (el celular continúa siendo en la mayoría de los casos un intruso que nadie quiere en las aulas). El acceso al conocimiento enunciado como el cúmulo de información que circula en Internet

inhabilita el puente necesario para intentar poner en un mismo nivel de conversación a los saberes y las estrategias de mediación:

“Por ello, convencidos que el espacio del aula es siempre un espacio de poder, queremos contribuir, con este aporte, a recuperar el poder de la enseñanza, de la “buena enseñanza”. Es decir, aquella que propone actividades que generan procesos reflexivos y de construcción del conocimiento en el alumno. La buena enseñanza justifica la existencia de las instituciones educativas y de los docentes, porque aporta aquello que otras instituciones no hacen. Se trata entonces de recuperar nuestra tarea sustantiva: enseñar, desde un espacio singular, único, pequeño en cuanto a sus dimensiones físicas y sociales, importante en cuanto a la significación individual y social que ha adquirido desde la universalización de la escuela: la clase”. (Sanjurjo, 1994: 25.)

Y es por esto que consideramos que las secuencias didácticas podrían llegar a ser una posibilidad para pensarlas. Para definir las recuperamos los aportes de Edith Litwin quien define las Configuraciones Didácticas (CD) como *“la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”* (Litwin, 1997: 12). De este modo, consideraremos la secuencia didáctica como un dispositivo que nos permite pensar en redes de contenidos y acciones, relacionadas unas con otras, no de modo lineal sino de manera transversal, y centrarnos en un “tema” u “objetivo” en cada clase, pero sin perder de vista los ejes espiralados de lengua/ cultura, lectura/escritura, reflexión/ acción, enseñanza/aprendizaje, espacio/tiempo, memoria/olvido:

“Las secuencias didácticas pueden pensarse tomando como eje los contenidos, las actividades o los objetivos, pero, cualquiera sea el caso, siempre han de estar imbricados estos elementos de modo tal que se sostengan unos sobre otros, y sean coherentes con las reales necesidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje”. (Bixio, 2002, 86)

Según los presupuestos que sostienen el concepto de Secuencia didáctica y o configuración Didáctica pensar la introducción de las TIC en los espacios áulicos desde esta perspectiva permitiría:

- Realizar un trabajo que posibilite el diálogo entre los saberes de los estudiantes y de los docentes. Entre los saberes a ser enseñados y las experiencias de mediación y mediatización que podemos proponer a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los espacios áulicos y más allá de ellos.
- Abrir el diálogo y propiciar la creatividad de los docentes ya que ellos serían los hacedores de sus propias prácticas con la posibilidad de recrearlas de acuerdo a sus propias realidades, la de las instituciones en las que trabajan y de cada grupo – clase.

- Proponer diálogos entre los saberes del Curriculum Prescripto (disciplinares), los saberes llamados técnicos y o tecnológicos y los saberes necesarios para realizar una búsqueda crítica y reflexiva.
- Poder proponer experiencias que dialoguen entre los libros, Internet y otras tantas tecnologías disponibles.
- Pensar en estrategias de trabajo grupales e individuales que vinculen lo trabajado en clases con su publicación en Internet, teniendo en claro la intencionalidad pedagógica de dicha actividad y las características particulares de cada género y sus reconfiguraciones virtuales.
- Producir gestos de interpretación de los textos propuestos para el trabajo áulico, de los de las búsquedas en Internet, de los textos que produzcan y socialicen pudiendo focalizar en los sentidos dichos y en los no dichos: Leer, producir, escribir, reescribir, socializar, comentar, discutir, imaginar, crear.
- Conocer las tecnologías disponibles y sus múltiples posibilidades como herramientas de mediación pero corriendo el eje del saber teórico – técnico - operativo.

¿Qué podría Incluir esta secuencia didáctica? Una propuesta...

“¿Será el texto electrónico un nuevo libro de arena, cuyo número de páginas era infinito, que no podía leerse y que era tan monstruoso que fue sepultado en los húmedos anaqueles de la Biblioteca Nacional en la calle de México? O bien, ¿propone ya una nueva y prometedora definición del libro capaz de favorecer y enriquecer el diálogo que cada texto entabla con cada uno de sus lectores? Nadie conoce la respuesta. Pero, cada día, como lectores, sin saberlo, la inventamos”.
(Chartier, 2005)

Lo primero que deberíamos interrogarnos al formular la secuencia didáctica es *¿qué queremos enseñar? ¿Cuál sería el objetivo de mínima que buscamos alcanzar en esa clase?* A partir de estos dos interrogantes podemos pensar en:

- La bibliografía a consultar para preparar la clase (aquí se pondrán en juego los saberes previos del docente, su autobiografía escolar y en menor medida su trayectoria de formación) ¿Libros, fotocopias, Internet? ¿Explicitar las fuentes? ¿Crear materiales propios? ¿Cuál será la vinculación con las TIC propuesta? ¿Con qué géneros se trabajarán?

- Los recursos necesarios ¿De cuáles dispone la escuela? ¿Y los estudiantes? ¿Celulares, cámaras, *Netbooks*, *Notebooks*, pizarrón, afiches?
- La ubicación del tema/los temas en el Programa de la materia y sus posibles vinculaciones con otros temas o incluso con otras materias.
- Las estrategias posibles, las modalidades de trabajo y la evaluación (¿en proceso? ¿Final? ¿O ambas?)
- Formulación de las consignas para los estudiantes y de un guión conjetural para el docente. Este Guión Conjetural nos permitirá tener una idea aproximada del tiempo requerido para cada actividad pero de ninguna manera se trata de un dispositivo cerrado que indica un paso a paso inalterable, por el contrario como su nombre lo indica, se trata de un dispositivo abierto, libre de ser modificado de acuerdo a los emergentes de la clase. Sobre todo considerando que el azar siempre está actuando en las posibilidades de poder o no concretar ciertas actividades además del hecho de que estamos trabajando con sujetos socio históricos y por lo tanto pueden estar más o menos predispuestos a dialogar sobre los temas propuestos. El Guión además nos permitirá pensar cada uno de los Momentos de la Clase, y los objetivos y/o propósitos que guiarán nuestro accionar.

Tenemos claro que pensar en propuestas como las descritas más arriba implica tiempos y sujetos diferentes a lo que vemos hoy mayormente en las escuelas. Pero justamente porque podemos ver que es posible lograrlo es que nos aventuramos a proponer estos ejes para pensar juntos. Las propuestas que llegan a las escuelas hoy por hoy pensamos que no pueden pasar ese umbral debido a que no consideran a los sujetos que integran esos espacios. Llegan como herramientas que deben ser incluidas, porque además de este modo la educación será de calidad, sin considerar que el que está todos los días frente a los estudiantes es el que, en primera instancia debería pensar como media entre esos saberes técnicos /tecnológicos, los saberes a enseñar, sus propios saberes y los que traen los estudiantes. Cómo pondrá en diálogo todo esto y además cumplirá con un Curriculum que exige que ciertos contenidos sean abordados en determinada cantidad de tiempo y que luego sean evaluados, más allá de la experiencia vivenciada o de los saberes apropiados, se requiere que la escuela califique con un número e indique en una escala de 0 a 10 cuánto sabe el estudiante en ese determinado momento.

Uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta en todo proceso de enseñanza-aprendizaje es justamente la instancia de evaluación. Desde las distintas

teorías educativas esta instancia ha sido vista como la última parte de un paso a paso lineal o como un proceso que requiere de una evaluación en distintas instancias considerando ciertas dimensiones. Pensamos que la Secuencia Didáctica posibilitaría pensar en instancias de evaluación para cada actividad y sobre todo propiciaría un momento-tiempo para re- pensar el proceso hasta ese momento y las posibles continuidades del mismo.

En el caso del material que venimos analizando en la propuesta de la producción de un video a partir de una poesía, propone como evaluación:

“Para esta propuesta de trabajo, es importante tener en cuenta las dos premisas básicas de la evaluación:

- a) Se evalúa lo que se enseña.
- b) Se evalúa cómo se enseña.

Esto quiere decir que en esta propuesta de trabajo se deberán evaluar las producciones con criterios que se correspondan con el enfoque que el docente le dio a la actividad. Si la propuesta se basó en el proceso de investigación y de trabajo literario, la evaluación deberá atender a esa dimensión. Si, por el contrario, la actividad se planteó en una asignatura en la que corresponda enseñar producción multimedial, la evaluación deberá centrarse en el proceso técnico de trabajo y también en las características del producto final.” (Santos y otros, 2012: 21)

Como podemos ver la evaluación en esta propuesta se centra o en los contenidos, en ciertas materias y disciplinas, o en los aspectos técnicos. Apelan a las decisiones que puedan tomar los docentes y a los enfoques dados a las actividades sin explicitar demasiado de qué hablamos cuando utilizamos estas categorías.

Como conversamos anteriormente los docentes, como sujetos socios históricos que son, atravesados por una biografía escolar pero también por una experiencia de formación particular recuperan en su quehacer cotidiano sus concepciones de enseñar – aprender. Los modos como aprendieron y los modos como les enseñaron. Es por esto que si no pensamos en propuestas de formación que recuperen esas experiencias y las pongan en diálogo con las Tecnologías de la Información y la Comunicación y con las nuevas experiencias que estas proponen lo que lograremos es que continúen haciendo lo mismo solo que con herramientas diferentes.

Recuperando la figura del docente que configura el material *El Modelo 1:1. Notas para comenzar*, podemos decir que existirían por lo menos dos tipos factibles de formadores: por un lado un docente operador y por otro un docente reflexivo-emancipador. El docente operador – técnico – ejecutor es aquel que:

- A cargo del aula es el único que puede operar este tipo de transformaciones, es el operador de cualquier cambio educativo.
- El docente generará el cambio y graduará el uso de los equipos de acuerdo con sus propios objetivos, su trayecto de formación personal y la realidad de su clase.

- El docente irá realizando un uso progresivo de los equipos a medida que se vaya familiarizando con la tecnología, y los incorporará en forma creciente a sus prácticas áulicas. (Sagol, 2011:13)

Operar, graduar, usar, incorporar son las palabras que configuran el universo de posibilidades del docente para trabajar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación según lo propone el material.

Un docente reflexivo- emancipador para nosotros, sin embargo, sería aquel que a través de diferentes estrategias propicie en el estudiante la emoción y el “deseo de aprender”(Peirce). Las ganas de descubrir, de producir, de imaginar, de crear, de discutir, de contraponer, de analizar. Es aquel docente que puede propiciar experiencias que revisen sus propias experiencias de formación y sobre todo que vuelvan a poner al error como parte inherente del proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de las tecnologías de las que se apropie para lograrlo.

En palabras de Paulo Freire hablaríamos de un modo de pensar crítico para el cual:

“(...) la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres. Para el pensar crítico, diría Pierre Furter, “la meta no será ya eliminar los riesgos de la temporalidad, adhiriéndose al espacio garantizado, sino temporalizar el espacio.

El universo no se me revela —señala Furter— en el espacio imponiéndome una presencia maciza a la cual solo puedo adaptarme, sino que se me revela como campo, un dominio que va tomando forma en la medida de mi acción”. (Freire, 1975: 94)

Ese campo de reflexión – acción, y los modos de configurar la realidad y de construir mundos posibles a través de las instituciones educativas es lo que debería incentivarlos a dialogar más y pensar en experiencias que recuperen el estar en un tiempo espacio como lo es el aula, pero también que se pueda valer de todas las ventajas que podrían propiciar ciertos géneros virtuales.

La construcción del saber: Negociación de sentidos, la traducción – la experiencia

“El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la “persona”, un hábito. Quien lo posee ha pagado con su “persona”, con lo que tiene de más personal: su tiempo. Este capital “personal” no puede ser transmitido instantáneamente (a diferencia del dinero, del título de propiedad y aún de nobleza) por el don o por la transmisión hereditaria, la compra o el intercambio. Puede adquirirse, en lo esencial, de manera totalmente encubierta e inconsciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición; no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un agente en particular; se debilita y muere con su portador (con sus capacidades biológicas, su memoria, etc.)” (Bourdieu, 1996).

El *Manual Multimedia – Videos y Animaciones* es un formato que incluye en sus cuarenta y cuatro páginas además de una serie de definiciones sobre el lenguaje multimedial, conceptos sobre la producción de videos (sin aclarar géneros o formatos), propuestas para trabajos en el aula, sugerencias de páginas de Internet y una serie de consejos para los docentes a quienes va destinado el material. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación aquí aparecen recortadas y reducidas a las *Netbooks* entregadas por el programa y a las cámaras fotográficas de las que podrían llegar a disponer los estudiantes. Consideramos pertinente recordar que en nuestras reflexiones también incluimos a los teléfonos celulares por todas las posibilidades que ofrecen pero también porque se encuentran en las escuelas mucho antes de la creación del Programa.

Si retomamos las definiciones realizadas en el material *El Modelo 1:1. Notas para comenzar* respecto de las posibilidades que ofrecen las TIC debemos mencionar las siguientes: Por un lado, informan que los modelos 1:1 facilitan la interacción, la colaboración de un grupo, la formación de una red y la participación de todos los participantes de la red (Sagol, 2011:11) Define también una serie de conceptos como:

- **Multiplicidad de tareas.** Las actividades que se pueden hacer con una computadora incluyen: buscar información, leer textos, consultar libros, ver imágenes estáticas y en movimiento, videos, mapas, imágenes satelitales, realizar actividades en pantalla, tomar fotografías, filmar videos, grabar experiencias, realizar publicaciones digitales, tomar parte en simulaciones, las cuales pueden realizarse en forma clara y simple. No se requiere demasiada capacitación técnica para iniciarse.
- **Acceso personalizado, directo e ilimitado.** El equipo no requiere ser compartido. El usuario se apropia de él, y este funciona como su ambiente de trabajo, su archivo de información. Con los equipos portátiles los alumnos tendrán amplia libertad de acceso a programas, aplicaciones y a Internet, no mediado por el docente, fuera del ámbito áulico dentro de la escuela y fuera del ámbito escolar.

- **Ubicuidad.** Se producen y se consumen contenidos en cualquier lugar, lo que facilita el trabajo dentro y fuera de la clase y la movilidad de puestos de trabajo en el aula. (Sagol, 2011:11)

La multiplicidad de tareas recorta a un número limitado de actividades las que se pueden realizar con una computadora. No las problematiza y remite a la ventaja de la poca capacitación técnica para poder hacerlo. ¿Capacitación Técnica para crear un multimedia? ¿Publicaciones digitales en qué géneros, integrados a qué formatos? Resulta interesante pensar que estos materiales son pensados para capacitar a los docentes, a los que se les pide que propongan experiencias significativas de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes, pero sin embargo se les limita las posibilidades de pensar cómo realizar esto en las aulas.

El Acceso personalizado, directo e ilimitado restringe el acceso al equipo a una sola persona: el estudiante que la posee. Pero va más allá porque excluye de la posibilidad de acceso al saber incluso al docente y lleva esta experiencia al espacio áulico pero también más allá de él.

La ubicuidad es el concepto que consideramos más complejo visto desde el recorte propuesto en el material. Porque es justamente esta característica de los nuevos medios de comunicación la que debe ser más problematizada por la escuela ya que configura nuevos espacios, nuevas territorialidades, nuevos sujetos y subjetividades a las que el docente debe estar atento siempre que decida proponer a los estudiantes estrategias que los lleven a trabajar en el inmenso no territorio que es la Red de Redes. Enuncia además esta característica centrándola en la capacidad de *producción* y *consumo* de información. La escuela debería estar más allá de esa característica de la sociedad posmoderna, no de manera ilusoria sino planteando estas características para discutir las con los estudiantes pensando en que la actitud crítica se construye en el día a día. Tomando como ventaja el hecho de que los estudiantes conocen esos dispositivos y podrían críticamente producir contenidos y ser más conscientes de los modos como circulan esos mensajes:

“En la medida en que el dispositivo de la Red permite a los usuarios producir contenidos, y teniendo en cuenta, además, que por primera vez los usuarios tienen el control de un switch entre lo privado y lo público, podemos empezar a hacernos una idea de la complejidad y la profundidad de los cambios en curso. Los procesos de la circulación son el nuevo gran campo de batalla, y esa guerra apenas ha comenzado”
(Verón, 2013: 282)

Diálogo con intencionalidad pedagógica, diálogo para construir con el otro. Traducción y negociación de significados es ahí donde consideramos que debemos posicionarnos para poder comprender los nuevos géneros virtuales pero sin perder de vista el rol fundamental de la escuela, formar ciudadanos críticos:

“Así, si alguien habla acerca de “realidades” sociales como democracia o igualdad, o incluso producto nacional bruto, la realidad no estará en el objeto ni en la cabeza de nadie, sino en el acto de afirmar y negociar el significado de tales conceptos. Las realidades sociales no son ladrillos con los que tropecemos al andar o que nos hagan daño si les golpeamos con el pie, sino significados que obtenemos al compartir nuestras cogniciones humanas”. (Bruner, 1989: 34)

Los espacios áulicos representan un cronotopo ¿ideal? para proponer instancias de trabajo y creación con el otro. Si bien es un espacio donde las luchas de poder están presentes e institucionalizadas a través de las Leyes de educación, del Curriculum Prescripto y de las decisiones que cada docente toma al momento de llevar adelante su clase, también es un espacio en el cual nos podemos encontrar con otro/unos otros con sus saberes de mundo y entrar en diálogo con ellos:

“Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro” (Freire, 1975: 89)

Cuando hablamos de cronotopo referimos a la idea desarrollada por Mijaíl Bajtin que expresa la inseparabilidad del espacio y el tiempo. Por eso desarrollamos la idea de cronotopo áulico como ideal en términos de que es un espacio institucionalizado donde un grupo de personas (estudiantes y docentes) se *encuentran* en ese espacio con la intención de *narrar* (enseñar y aprender) determinados saberes.

Saberes que recuperan otros saberes a través de complejos procesos de memoria y que a su vez institucionalizan esas relaciones a través de “géneros discursivos” que se centran en las configuraciones dialógicas que posibilitan su emergencia y de las cuales son inseparables.

Pensemos también que ahora se suman a esos procesos, como herramientas que le darán nuevos matices a la conversación, las Tecnologías de la Información y la Comunicación ¿Cómo? Ahora cuando hablamos de los ríos, las montañas, el arte, las batallas no sólo podemos mostrar imágenes estáticas sino que podemos invitar a los estudiantes a “viajar” hasta esos lugares, siempre que la conexión a Internet lo permita, a través de aplicaciones como el *Street View* y otros.

Lo importante es hacer un uso consciente de estos recursos teniendo en cuenta que no son el eje más importante de la clase sino que, en algún momento nos ayudarán a propiciar en los estudiantes otro tipo de experiencias que quizás con las tecnologías de la escuela moderna no eran posibles.

Consideramos también que podría ser interesante dialogar con los docentes, a través de los materiales que se les ofrece como instancias de capacitación y los cursos online respecto de qué ocurre con estas experiencias, cómo las llevan adelante, qué podrían recuperar de ellas y sobre todo qué volverían a hacer y qué no. Pensando en una formación que propicie realmente la reflexión en acción, no sólo para los estudiantes sino también para los docentes que son los responsables de la mediación:

“De la concepción de la cultura como “elaboración de cultura” que he propuesto se sigue que la iniciación a ella mediante la educación, si ha de preparar a los jóvenes a vivir la vida, debe participar en este espíritu de foro, de negociación, de recreación de significado”. (Bruner J. 1989:47)

Consideramos pertinente en este momento retomar otras de las propuestas del *Manual Multimedia – Videos y Animaciones* centrada en el registro de una entrevista para la materia historia cuyo principal objetivo es el rescate de la memoria y la historia oral. La propuesta enunciada así parece sumamente interesante ya que se centra, sin decirlo de manera explícita, en los procesos de memoria y en la recuperación de la memoria más próxima, valorando los saberes de los miembros de la comunidad donde la escuela se encuentra inserta. Si avanzamos en la propuesta vemos que sugiere los temas: *golpes de Estado, Segunda Guerra Mundial, partidos políticos, vuelta a la democracia en 1983, Guerra de Malvinas, etcétera. También es posible construir un relato histórico oral sobre el pasado del barrio o de la escuela”*.

Y luego realiza un desarrollo sobre los aspectos técnicos de la entrevista, la confección de la guía de preguntas y la posterior edición del material. Lo principal en este género que sería el qué: ¿qué queremos contar? Y porqué hacerlo a través de la voz y el rostro del otro se diluye en una serie de recortes que se centran en la importancia de realizar técnicamente una entrevista, analizarlas y editarlas y *por lo tanto el tipo de producción que se realice puede variar, dependiendo de los conocimientos técnicos y los recursos disponibles*. (Santos y otros, 2012:17) ¿Y el contenido? ¿Qué podríamos hacer luego con estas entrevistas? ¿Exhibirlas en una muestra en la escuela? ¿Socializarlas en las redes sociales, en un *blog* de la clase, en un canal de *YouTube*? En el manual no se habla del después de cada actividad.

Proyecto de historia oral (Historia)

Como dijimos en la introducción, una de las formas más potentes de incorporar tecnologías en el aula es a partir de su uso genuino en prácticas reales de producción. En el caso de Historia, además de los procesos históricos es importante que los estudiantes comprendan las condiciones y características de la construcción del saber histórico. Esta propuesta de trabajo tiene como propósito aportar al conocimiento de las condiciones de producción del saber histórico a partir de un proyecto de historia oral realizado con filmaciones.

Cuando hablamos de historia oral, nos referimos a la producción y uso de fuentes orales en la reconstrucción histórica. La historia oral permite la construcción de un relato histórico –a partir de las experiencias relatadas por vecinos, familiares y allegados– que abre y recupera perspectivas diversificadas acerca del pasado: la vida cotidiana, la familia, la comunidad, las instituciones del barrio son problemáticas factibles de ser tratadas históricamente por los estudiantes.

¿Por qué trabajar historia oral en la escuela?

Trabajar con historia oral en la escuela posibilita:

- a) Reconstruir de manera colectiva un pasado próximo.
- b) Recrear la historia con voces y protagonistas, dar lugar al pensar histórico y a la concepción de construcción del pasado que se relata.
- c) Permitir que los estudiantes aborden un determinado tema a partir de diferentes estrategias cognitivas.

Figura 6: Propuesta de trabajo en el Aula – Producción Multimedia (Videos y Animaciones) Página 22.

Se plantea la actividad en el espacio aula, se le sugiere al docente cómo prepararla y luego indica que sería posible socializarlo en un blog. Pensamos que es importante recordar que la entrevista es un “género discursivo” sumamente interesante para trabajar los relatos orales:

“La paradoja no puede ser más flagrante: la revolución tecnológica que hoy atravesamos despliega un proceso sin límite de expansión y diversificación de los formatos, al mismo tiempo que produce un profundo desgaste de los géneros y un creciente debilitamiento del relato. El primero en alertarnos sobre la crisis de la narración fue también Benjamin, quien la ligó a la desaparición de «una facultad que parecería sernos inalienable, la facultad de intercambiar experiencias» (Benjamin, 1973: 95), facultad inscrita en el relato oral del que viene de lejos, ya sea en el tiempo, como lo expresa el campesino, o en el espacio, como el marino o el viajero. Y añade Benjamin: «El arte de narrar se acerca a su fin porque se está extinguiendo el lado épico de la verdad, la sabiduría. Y este proceso viene de lejos (pero) nada sería más estúpido que terminar viendo en él un fenómeno de decadencia”. (Martín Barbero, 2008:17)

Pero también hay que tener en cuenta que cada persona habla desde su punto de vista y construye la realidad a través de su relato, por lo cual hay que estar atento a la problemática del sentido cuando proponemos actividades como estas, ya que:

“El lenguaje no sólo transmite, sino que crea o constituye el conocimiento o “realidad”. Una parte de esta realidad es la postura que el lenguaje implica hacia el conocimiento y la reflexión el conjunto generalizado de posturas que uno negocia crea con el tiempo un sentido del propio yo. La reflexión y el “distanciamiento” son aspectos cruciales para lograr una visión de la gama de posturas posibles —un paso metacognitivo de gran importancia. El lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de cultura, no únicamente del consumo o adquisición del conocimiento. En una época en la que nuestras instituciones educativas han dado lugar a la marginación dentro del proceso de educación, nada podría ser más práctico que observar de nuevo, a la luz de las modernas ideas en lingüística y en filosofía del lenguaje, las consecuencias de nuestro modo actual de hablar en la escuela y sus posibles transformaciones”. (Bruner, 1989: 48)

Bruner nos ayuda a reflexionar y sobre todo a interrogar e interrogarnos respecto de las implicancias de este tipo de actividades. Tomadas desde sus aspectos técnicos podemos decir que hubo un buen resultado si obtenemos entrevistas con buena calidad de imagen y sonido, sin embargo ¿Cuándo podríamos hablar de que la producción de este género propició una experiencia de aprendizaje significativo en los estudiantes?

Aquí aparece también la problemática de la postura docente, de su posicionamiento frente al saber y a los modos de ¿transmitirlos? ¿Construirlos? ¿Socializarlos? Como hemos dicho antes el docente, los docentes como actores institucionales no cumplen su rol de manera neutral, por el contrario recuperan en sus acciones del día a día su propia biografía escolar y su trayectoria de formación por ello:

“Para el educador-educando dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición —un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos—, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que este le entregó en forma inestructurada” (Freire, 2005:113)

Uno de los aspectos claves es reconocerse como autores, creadores y no meros reproductores de contenidos dados, dichos, informados ¿impuestos? Un docente que reconoce las implicancias de las decisiones que toma en el cotidiano del aula y se sabe autor de experiencias, mediadas o no por nuevas tecnologías, intentará propiciar en sus estudiantes instancias de aprendizaje significativos ¿Qué queremos decir con esto? Que todo aprendizaje debería partir de las ganas de aprender, de la curiosidad, de una motivación, de un interrogante. Quizás la escuela de hoy en día sea tan aburrida para los estudiantes debido a que todo está ahí, disponible, sin problematizar, al alcance de un *click*.

La voz de Rubem Alves vuelve a aparecer en nuestro diálogo reflexionando respecto del rol de los docentes en la educación actual:

“Eu sempre me preocupei muito com aquilo que as escolas fazem com as crianças. Agora estou me preocupando com aquilo que as escolas fazem com os professores.

Os professores que fizeram as perguntas já foram crianças; quando crianças, suas perguntas eram outras, seu mundo era outro... Foi a instituição "escola" que lhes ensinou a maneira certa de beber água: cada um no seu ribeirão..."(Alves, 2004:17)

Esta es una de las paradojas más interesantes de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: se presentan como las ventanas al mundo, la posibilidad de trabajar con otros, de socializar, de crear, de compartir sin límites de tiempo y espacio y sin embargo si lo pensamos mejor continuamos siendo un sujeto sentado solo frente a la pantalla dialogando con alguien a quien en realidad no conocemos y de quien no podremos ver ni sus gestos ni las emociones que expresa cuando dice lo que dice. Las imágenes de las escuelas de hoy no son muy distintas de la escuela en sus orígenes: continuamos sentados unos detrás de otros de frente para el pizarrón, sólo que ahora en lugar de mirar la nuca de nuestros compañeros miramos las pantallas (de los celulares o las *Netbooks*) y buscamos, seleccionamos, copiamos y socializamos. Consumimos grandes cantidades de información, navegamos...

¿Qué estás pensando? ¿Qué está pasando?

"(...) la narrativa es un metacódigo, un universal humano sobre cuya base pueden transmitirse mensajes transculturales acerca de la naturaleza de una realidad común. La narrativa, que surge como dice Barthes, entre nuestra experiencia del mundo y nuestros esfuerzos por describir lingüísticamente esa experiencia, < sustituye incesantemente la significación por la copia directa de los acontecimientos relatados >" (White, 1992:17)

El material que estamos analizando incluye como estrategias "*en el aula*" la socialización de los trabajos a través de Internet, por esto consideramos pertinente desarrollar algunas líneas respecto de la identidad virtual, de los sujetos, de los modos de vincularse en la Red de Redes y de las implicancias que esto podría traer.

Entender estos complejos procesos y proponer diálogos implicará también analizar en profundidad los Géneros Discursivos que la incorporación de estas nuevas tecnologías propicia, los desafíos de trabajar en la "virtualidad" y las nuevas experiencias de esta modalidad.

Decir que las *nuevas generaciones* de jóvenes tienen un grado sumamente avanzado de apropiación de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* no tiene nada de novedoso. Es verdad que nacieron en una época en que las pantallas en tanto soportes electrónicos están por todas partes.

La televisión, las computadoras, los teléfonos celulares, las *tablets* todas son pantallas que posibilitan, con una conexión a Internet, estar *conectado con el mundo*. Esta es la gran promesa de la sociedad pos moderna: *poder estar donde nunca hemos estado*. Pero ¿estamos realmente? la respuesta lógicamente es no. Físicamente continuamos sentados frente a la pantalla de la computadora pero a través de esa *conexión* ahora podemos ver imágenes de la luna, ubicar en vivo dónde se encuentra cualquier dirección, ingresar a las grandes bibliotecas del mundo y también por supuesto saber qué *están haciendo* personas y personajes en las redes sociales ya que sólo con un *click* podemos ser sus *Amigos* o *Seguidores* y conocer *de inmediato* dónde están y que están haciendo.

El *Facebook* y el *Twitter* – dos de las redes sociales más utilizadas en la actualidad por los jóvenes y adultos – han puesto en primer plano la posibilidad de narrar sus vidas y hacer públicas sus biografías. Publicar imágenes de todo tipo y producir textos que tienen una duración de segundos, ya que en esa constante actualización de los *muros/ paredes* es justamente lo efímero de estos mensajes lo que toma protagonismo central. ¿*Qué estás pensando?* Interroga el *Facebook* y ¿*Qué está pasando?* el *Twitter*, preguntas que configuran dos modos de producir textos muy diferentes. El primero no tiene restricción de extensión mientras que el segundo permite socializar el día a día en 140 caracteres como máximo. Restricción bastante entendible si debemos responder al interrogante de lo que “*está pasando*”. El *Facebook* sin embargo al interrogar sobre “*lo que estás pensando*” abre múltiples posibilidades de respuestas.

Lo que tienen en común ambas redes sociales es sin dudas los nuevos modos de constitución de territorialidades – estar no estar -, las diferencias casi inexistente para sus usuarios entre lo público y lo privado, la problemática de la memoria – el olvido, los géneros que producen y la problemática de la imagen/representación.

Uno de los principales interrogantes que se nos presenta al momento de pensar en la posibilidad de darles a estas nuevas tecnologías un *uso* didáctico-pedagógico dentro y fuera de las aulas es justamente cuánto sabemos realmente de ellas. De los modos de vinculación que proponen, de las relaciones que posibilitan, de los espacios de interacción que configuran, de los nuevos textos que se producen y de sus particularidades genéricas. Sin dudas que nos encontramos frente a dispositivos que vienen a proponer otras *reglas de juego*.

Reglas que la escuela todavía no conoce o ¿no sabe cómo conocerlas? ¿O quizás las está buscando en otros territorios – espacios?: Ya que la:

“globalización produce espacialidades que pertenecen tanto a lo global como a lo nacional, lo regional y lo local. Caen algunas fronteras, se refuerzan o aparecen otras; la cuestión del territorio como parámetro de autoridad, derechos y soberanía ha entrado en una nueva fase.” (Ludmer, 2010: 124)

Para ensayar algunas reflexiones sobre estas nuevas Tecnologías en los espacios áulicos - que nadie podría negar que ya se encuentran cómodamente instaladas mucho antes de la llegada Programa Conectar Igualdad - consideramos pertinente retomar una de las ¿definiciones? de Michel Foucault de dispositivo, ya que consideramos que es necesario repensar no sólo el uso material de estas nuevas ¿herramientas? sino las múltiples relaciones de poder que determinan su “aparición”, “incorporación” a las aulas y su ¿apropiación?:

“He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos” (Foucault en Agamben, 2011: 229).

Intentar desentramar esas relaciones de poder, ver cómo se articulan esas configuraciones, conocer las estrategias de manipulación para la construcción de identidad que estos nuevos actores proponen nos posibilitará pensar en eso que tanto se pregona “*el uso responsable de Internet*” no como una utopía en la cual se supone que todos podremos navegar sin riesgos ni problemas de ningún tipo sino más bien como la posibilidad de entender mejor los procesos que se proponen a través de estas herramientas y cómo al poder conocerlas más profundamente sí podremos hablar de uso crítico y reflexivo. Entendiendo la *navegación* como metáfora de una tarea que puede realizar cualquiera que pueda subirse a un barco con otro que lo sepa hacer. El *buceo*, sin embargo, requiere de entrenamiento para la posterior toma de decisiones ya que al final seremos nosotros los que estaremos *solos en las profundidades*.

Hoy en día podemos encontrarnos en las aulas con por lo menos tres realidades y posicionamientos frente al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación:

- Docentes y estudiantes que consideran que las clases con las Netbook, Notebooks, etc. son más entretenidas, dinámicas y que el uso de redes sociales para compartir los trabajos es una estrategia válida y

sumamente rica, por lo que intentan hacer en Internet exactamente lo mismo que hacen en las aulas: buscar información, ¿crear? Un texto y compartirlo en un grupo de *Facebook*.

- Docentes y estudiantes que sostienen que las TIC en las aulas son motivo de distracción y que no comprenden – ni permiten – que los alumnos estén dentro del espacio físico de la escuela conectados – con el afuera – a través de un celular u otro dispositivo tecnológico.

- Los que pregonan que no hay manera de cerrarse al “cambio” y que hay que implementar estas nuevas tecnologías para mejorar la educación ya que los “*chicos del Siglo XXI no son como éramos nosotros*” pero que no saben muy bien cómo hacerlo; entonces lo postergan para el año próximo “*con un grupo que esté más predisuesto*”.

¿Cuáles son las Redes de poder y las estrategias de relaciones de fuerzas que no estamos viendo/visibilizando? ¿Puede un sistema educativo del Siglo XIX *educar/formar/enseñar* a estudiantes del Siglo XXI cambiando sólo las tecnologías que se utilizan en las aulas?

La globalización como fenómeno ha hecho que esos aparatos con partes hechas en China, Japón, Estados Unidos y ensambladas en Argentina o Brasil lleguen a las aulas de todas las escuelas del mundo y planteen nuevos desafíos en torno al interrogante: *¿qué hacer con ellas?* Incluso si pudiéramos desterrarlas de las aulas ¿cómo haríamos para obviar las problemáticas que ingresan a ellas día a día debido al uso de las redes sociales por parte de estudiantes, docentes, directivos?

¿Cómo desestimar las re- significaciones que se dan a las temáticas que se tratan en televisión y que muchas veces retoman historias, noticias, ¿chismes? De *Twitter* o *Facebook*? Una de las respuestas que podemos aproximar es “*hay que problematizar*”. Pedir ayuda a todos esos autores que han escrito sobre el sujeto, la identidad, las nuevas subjetividades y tratar de pensar en estrategias que permitan “entrenar” a los estudiantes para que “buceen” “experimenten” “creen” un poco más y copien y peguen un poco menos, o lo hagan siendo conscientes de sus selecciones y de las implicancias y la necesidad de reconocer esas *otras voces*. Ayudarlos a comprender que decir algo del otro o de los otros podría tener repercusiones más allá de la virtualidad y sobre todo trabajar conceptos como *contactos/amigos/seguidores* para comprender que son categorías propias del ciber espacio, nuevos modos de *¿ser?*:

“Darse un nombre, un cuerpo, un rostro, una voz; narrarse, dotarse de una historia, un pasado, memorias, proyectos, secretos; insinuarse y ausentarse en ficciones; devenir otros..., la escena virtual está abriendo un espacio cada vez mayor para las experiencias de subjetivación a partir de la escritura en primera persona: autoficciones, soliloquios, confesiones, autorretratos, diarios personales, memorias y recuerdos de infancia; los sujetos parecen encontrar en la red un lugar paradójicamente propicio para la introspección, la asociación libre, el fluir de la conciencia” (Tabachnik, 2009:23)

Sujeto y Subjetividad ¿nuevos acuerdos de verdad?: el perfil



“Sin embargo, hoy los procesos de subjetivación y de desubjetivación parecieran ocurrir recíprocamente indiferentes, y no dan más lugar a la recomposición de un nuevo sujeto, sino bajo una forma larvaria y, por así decirlo, espectral. En la no-verdad del sujeto no discurre, de ninguna manera, su verdad. Quien se deje asir en el dispositivo del “teléfono portátil”, sea cuál sea la intensidad del deseo que lo empuje, no adquiere una nueva subjetividad, sino únicamente un número por medio del cual podrá, eventualmente, ser controlado; el espectador que pasa su tarde frente a la televisión no recibe a cambio de su desubjetivación más que la máscara frustrante de un zappeador, o su inclusión en un índice de audiencia”. (Agamben, 2011:262)

La televisión, el teléfono celular, las computadoras en sus versiones de escritorio, portátiles y las *Tablet*, pantallas que propician ese proceso de ser otro, en algún lugar que no es ningún lugar físico. Estamos *conectados* pero en realidad “no estamos” porque podemos estar haciendo otras tantas cosas, incluso dormir, mientras el celular nos muestra “activo” “online” “en línea” “disponible”.

Las redes sociales posibilitan construir máscaras - ¿en las relaciones cara a cara no? – puedo elegir qué informaciones comparto y qué datos conservo en el ámbito de la privacidad. ¿Quiénes somos? ¿Qué estamos pensando? ¿Cómo queremos mostrarnos al mundo? Las nuevas tecnologías de captura y procesamiento de la imagen me abren una ventana para poder decidir cómo hacerlo, nosotros somos los *constructores* de nuestros *perfiles*.

El material “*Internet Segura – Redes Sociales sin Riesgos ni Discriminación*” de circulación gratuita online y a través del diario La Nación realizado de manera conjunta por UNICEF y el INADI centra su preocupación en los jóvenes y adolescentes y sugiere medidas a tener en cuenta para garantizar la *navegación segura*. Resignifica el uso de Internet como un derecho a partir de la Convención de los Derechos del Niño:

“Recordemos que la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, sancionada en 1989) garantiza a cada niño, niña y adolescente el derecho a opinar y ser escuchado (art. 12), la libertad de expresión, incluida la libertad de buscar, recibir y difundir información (Art.13), la libertad de asociación y asamblea y el derecho a la información (artículo 17), entre otros. Aunque esta Convención fue redactada antes de que Internet se convirtiera en una herramienta omnipresente, la CDN es muy pertinente cuando se trata de que los jóvenes accedan, publiquen y compartan contenidos en línea. Con el rápido desarrollo de las TICs en la última década, estos derechos están más vigentes que nunca”. (Internet Segura. Redes Sociales sin riesgos ni discriminación, 2011: 2)

Representadas como **un derecho** y enmarcadas en la *Convención sobre los Derechos del Niño* el acceso y uso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación debiera estar garantizada por los Estados Nacionales. A nivel mundial son muchos los programas, como es el caso del Conectar Igualdad en la Argentina, que garantizan a los grupos con menos posibilidades económicas el acceso a la herramienta, sin embargo no son demasiadas las ofertas de capacitación para docentes y estudiantes que posibiliten una reflexión sobre las oportunidades que ofrecen estos medios pero también sobre los desafíos que tenemos a partir de su incorporación – o intentos – a las aulas con fines didácticos y pedagógicos.

Búsqueda de información en Internet sin problematización de las fuentes, de la autoría, de los tipos de lectura; realización de videos con programas como el *Movie Maker* para su posterior socialización sin re pensar los procesos que se deberían explicitar ya que para pasar de un lenguaje a otro existen una serie de traducciones y resignificaciones.

Socialización a través de grupos cerrados o públicos de trabajos realizados en clases sin considerar el hecho de que una vez que está en la Red de Redes *todos/cualquiera* - fuera de los muros de la escuela – puede ver esas producciones y realizar todo tipo de comentarios. Aquí aparece una de las principales cuestiones en las que nos gustaría problematizar: ¿al momento de proponer la socialización en redes sociales de producciones académicas deberíamos aclarar en las consignas cuáles serán los modos de comentar, los géneros posibles de producir o deberíamos remitirnos a eso que los estudiantes están tan acostumbrados a hacer en sus vidas fuera de las aulas: *comentar – dar me gusta?* ¿Qué ocurre si lo que no se animan a decir en el aula cara a cara lo dicen en las redes sociales?

¿Qué valor le atribuiremos a los posibles juicios o cuestionamientos que realicen? ¿Eso que ocurre en la virtualidad lo traeremos a las aulas?

Eliseo Verón teoriza en *La semiosis Social 2* sobre las posibilidades que propicia Internet desde la perspectiva de Peirce y dice:

“Podemos identificar como perteneciendo a la dimensión de la primeridad todos los usos 'de búsqueda', es decir, la navegación a través de lo que sería, al límite, la totalidad de los contenidos de la cultura humana, que a su vez pueden ser predominantemente primeros (búsqueda de una experiencia estética musical, visual o literaria, por ejemplo, segundo (búsqueda de una información factual, de un dato) o terceros (búsqueda de principios normativos aplicables a comportamientos, como una receta de cocina o el itinerario urbano que necesito recorrer para llegar a un determinado lugar)”. (Verón, 2013: 280)

Comenta también que estas posibilidades que se abren en la Red de Redes solicitan de los sujetos una identidad, que supere y a su vez demuestre su existencia real. Identificado por usuarios, contraseñas, fechas de nacimientos ¿números de tarjetas de crédito?:

“Y en fin, la capacidad de operar sobre mecanismos institucionales de muy diversos tipos vuelve crucial la cuestión de la identidad del actor (solicitada a través de una multiplicidad de palabras clave, códigos y demandas de identificación) y, por lo tanto, la cuestión de su legitimidad en tanto miembro de la sociedad en la que vive”. (Verón, 2013:281 y 282)

Para realizar un comentario en una red social como el *Facebook* sin embargo no requiero de una identidad “*real*” necesito, por el contrario tener un perfil; ese perfil está conformado por una serie de informaciones ¿auténticas? Según el material de UNICEF al que hicimos referencia con anterioridad el perfil es definido como:

“la identidad que una persona tiene en las redes sociales. Puede incluir desde la fecha de nacimiento hasta el lugar donde trabaja o estudia, pasando por muchas de sus preferencias en cuestiones como música, libros, cine o moda. Además, los usuarios y usuarias pueden compartir su situación sentimental, sus vínculos familiares e, incluso, su número de teléfono. Por lo general, las redes sociales no admiten que los usuarios o usuarias tengan más de un perfil, o que un perfil no se corresponda con una persona real. Sin embargo, obtener más de una identidad es un procedimiento relativamente sencillo”. (“Internet Segura. Redes Sociales sin riesgos ni discriminación”, 2011: 15)

La identidad virtual, uno de las categorías que deberíamos problematizar, como aporta Pierre Levy:

“(…) la virtualización no es ni buena, ni mala, ni neutra. Se presenta como el movimiento del «convertirse en otro» —o hete-rogénesis de lo humano—. Antes que temerla, condenarla o de dedicarse a ella en cuerpo y alma, pido que se haga el esfuerzo de aprehender, de pensar, de comprender la virtualización en toda su amplitud”. (Pierre Levy, 1999: 8)

Pensado en términos de desafío nos invita ¿*obliga*? a dialogar con otras voces de otros campos ¿tal vez un poco alejados del de la educación? para intentar comprender

cuáles son las implicancias de las actividades que se realizan con los estudiantes cuando incluyen la socialización virtual de contenidos producidos en el ámbito escolar. Ese “convertirse en otro” ¿qué implicancias en términos de decir y no decir tiene? El comentario como género discursivo propio del *Facebook* – el *Twitter* posee otras reglas- ¿tiene sus propias reglas en términos de formulación discursiva que deben ser respetados? ¿Debería exigirse que el comentario cumpla con las reglas del lenguaje académico? O en realidad:

“La estructura básicamente dialógica y polifónica de la conversación virtual asimila y reelabora formas genéricas simples o complejas provenientes de diversas esferas de la experiencia y de la de la vida social. En este proceso general de dialogización que combina tendencias de condensación, fusión, hibridación, estilización, etcétera, los diversos formatos resultan remodelados, engendrando a su vez figuras genéricas embrionarias”. (Tabachnik, 2007:331)

El comentario de *Facebook* ¿se encontraría en el medio de las réplicas de los diálogos cotidianos y el resumen? ¿Podría llegar a ser la conversación que no se da en el espacio áulico cuando el docente dice “comentarios, aportes, dudas”?

Explorando algunos grupos Educativos que actualmente se encuentran activos en *Facebook* podemos ver que los materiales socializados pocas veces son comentados. El diálogo virtual fragmentado se interrumpe por el cumplimiento de la consigna.

Los comentarios nuevos no interrogan a los anteriores ni abren oportunidades de respuestas o réplicas de los otros usuarios/contactos. En el caso de los comentarios que exceden los Grupos Educativos en la mayoría de los casos predominan los consejos, halagos o incluso las discusiones por las publicaciones que se realizan. Lejeune cuando analiza los diarios *online* dice:

“Con internet se está ante la paradoja de una escritura sin difference, que alcanza casi la instantaneidad de la palabra, y de una intimidad sin adentro, puesto que aparentemente todo estaría inmediatamente afuera. El yo individual, que se crea por interiorización de las estructuras sociales (el “fuero interior”) parece hacer aquí el trayecto inverso”. (Lejeune, 2009:132)

Ese yo interior afuera aparece en múltiples expresiones de emociones como el amor, el desamor, el desconcierto e incluso las condolencias o las rememoraciones de y para personas que no solo no están en la virtualidad – no tienen *Facebook* – sino que en muchos casos no están vivos. En esta mixtura de relatos, de narraciones, de configuraciones y reconfiguraciones de modos de ser y pensar es en el que la escuela intenta ingresar con consignas que regulen estos intercambios y los convierta en un poco más ¿verdaderos? ¿académicos?

¿Podríamos hablar de un contrato comunicativo que reglamente estos intercambios en un *ciber* espacio sin reglas que parece muy bien organizado en su desorganización?

Patrick Charaudeau desde el ámbito del análisis del discurso define el contrato como:

“la relación en la cual están comprometidos los interlocutores de un acto lingüístico es de orden contractual y es por lo que yo he propuesto la noción de ‘contrato de comunicación’ como eje central del fenómeno de la comunicación social y el cual se fundamenta en un sistema de reconocimiento” (Charaudeau en Tabachnik, 2006:246)

Este contrato aparece, en cierto modo enunciado en la descripción de los grupos: para qué fueron creados, qué se puede publicar y qué no, qué tipos de comentarios están permitidos y cuáles no.

El rol del *administrador* aparece aquí como el “garante” de las relaciones que se darán en ese *espacio*.

Otro de los materiales a los que pudimos acceder y que consideramos pertinente sumar al diálogo es *Los adolescentes y las REDES Sociales*. El cuadernillo de once páginas forma parte de un corpus de la colección *Escuela y Medios* y es editado por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2010 apenas unos meses antes del lanzamiento formal del Programa Conectar Igualdad.

En el mismo ya se puede ver un primer intento por definir lo que son las Redes Sociales, los posibles problemas y los modos de estar atentos a lo que hacen los adolescentes en la virtualidad. Los destinatarios del material parecen ser los adultos (¿docentes? ¿padres? ¿autoridades?) ya que serían los responsables de “cuidar” a los más jóvenes.

En este material se define a las Redes Sociales como "*comunidades virtuales*" "*plataformas en Internet que agrupan a personas que se relacionan entre sí y comparten información e intereses*" (Morduchowicz y otros, 2010:3)

Propone una revisión histórica de como surgen las redes sociales en la década del 90' pero también sugiere repensar la palabra *amigo*. En la Introducción dice:

*“¿Qué es lo que más valoran los adolescentes de sí mismos? La popularidad. ¿Y qué necesita un adolescente para ser popular? Amigos, humor y espontaneidad. Así lo reflejó una encuesta del Ministerio de Educación de la Nación, entre 3500 alumnos secundarios. Ser popular es tener muchos amigos. **La identidad de los adolescentes no puede entenderse sin sus amigos.** Y sin ellos, tampoco es fácil comprender los usos que hacen de los medios y las tecnologías. Los chicos de hoy –aun rodeados de pantallas- valoran a los amigos tanto como los de ayer. Solo que Internet generó nuevas maneras de relacionarse, nuevas formas de sociabilidad”.* (Morduchowicz y otros, 2010:3)

Nos parece interesante cómo aparece aquí definida la identidad del adolescente a través y por la cantidad de amigos que posea.

También nos parece importante aportar que la identidad virtual, como lo señalamos más arriba es una categoría compleja y que necesita ser revisada y re pensada más allá de la cantidad de amigos que posean o no en las Redes Sociales, centrándose en los nuevos modos de construir vínculos online, establecer contactos, etc.

El material incluye también un Glosario con las palabras más utilizadas en las Redes Sociales y despliega los cuatro simples pasos para crear un perfil online (Facebook, MySpace y Twitter):

- 1- *Crear un perfil de usuario: requiere de un nombre real y una dirección de correo electrónico.*
- 2- *Incorporar a los primeros amigos.*
- 3- *Intercambiar mensajes, subir fotos, compartir música.*
- 4- *Hacer crecer la lista de amigos.* (Morduchowicz y otros, 2010:3)

A diferencia del material de UNICEF consideramos que este ofrece una visión simplificada del acceso a las Redes Sociales, ¿puede ser porque es un material relativamente antiguo? Podría pensarse que sí porque actualmente las redes sociales mencionadas si bien son importantes han surgido otras como *Snapchat*, **YouTube**, *Instagram* y el *Whatsapp* (es una aplicación para el teléfono celular pero sin embargo sus usuarios en el mundo se cuentan por millones al igual que el de las Redes Sociales) que son mucho más utilizados por los jóvenes. A modo de ejemplo consideramos interesante sumar los números que se socializaban en el año 2010 a través del material:

Las redes en cifras...

Al año 2009, más de **850 millones de personas** en todo el mundo, estaban en alguna Red Social. ¿Cómo se distribuyen los usuarios entre las diferentes redes?¹ Las dos más populares, como dijimos, atraen a la gran mayoría:



Luego, existen otras redes sociales, de menor cantidad de usuarios.



⁽¹⁾ Datos a febrero de 2010

Según los últimos datos recabados online los usuarios de *Facebook* son más de 1,55 billones, le sigue *YouTube* con 1 billón. Además también se cuentan por millones los usuarios de *Google+*, *Instragram*, *Twitter*, *Vine* y *Linkedin*. Cabe aclarar que en el caso de los adolescentes las redes sociales más utilizadas son *Facebook*, *Instragram*, *Twitter* y *YouTube*. Entre los buscadores más mencionados aparece en primer lugar el *Google* (al punto de que buscar en Internet ha sido reemplazado por el término *googlear*) y la fuente de información más citada es la *Wikipedia* o los sitios de monografías online. Contrario a lo que podemos oír o leer en estos materiales creemos que podemos tender puentes entre estos nuevos modos de construir territorialidades e identidades y la escuela. No pensamos que sea obligatorio que los docentes utilicen en sus clases estas herramientas pero sí consideramos muy importante que las conozcan y trabajen con los estudiantes los aspectos a tener en cuenta cada vez que publicamos/ compartimos/socializamos algo en la gran enciclopedia que es la Red de Redes. ¿Cómo no estar fascinado con este gran reservorio de información si es un espacio donde sin ningún tipo de control aparente puedo ser y decir lo que quiero?

El diálogo con autores como Silvia Tabachnik, Pierre Levy y Lev Manovich, entre otros, nos han formulado una serie de interrogantes respecto de cómo las TIC deben ser problematizadas por los vínculos que generan no sólo en el espacio áulico – territorio delimitado social e institucionalmente – sino también en ese *nuevo/nuevos* territorio virtual. Ya que ahí las fronteras no son tan claras, los límites no se encuentran tan marcados ni los umbrales tan anunciados como en ese otro espacio que es la escuela. Consideramos que re pensar las estrategias - que involucran la virtualidad - propuestas a los estudiantes nos ayudará a formar *sujetos/subjetividades* más conscientes y en diálogo con los nuevos modos de narrar, las nuevas nociones de identidad y sobre todo los nuevos modos de comunicarse: conectar, contar, seguir, gustar, re tuitear. Estar conectado: ¿con la herramienta tecnológica? ¿Con otros tantos? ¿Conectados o Comunicados? Consideramos pertinente cerrar este momento con un ejemplo de Manovich del libro “*El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*” que consideramos que resume nuestra intencionalidad al proponer volver a mirar a través de los aportes de estos autores eso que nos parece conocido pero que al revisar desde otras perspectivas descubrimos que existen otros diálogos posibles. Nos invita a repensar en estrategias para mostrar a los estudiantes el artificio, lo que hay más allá del ¿qué estás pensando? ¿o qué está pasando?

“De acuerdo con la leyenda histórica, a finales del siglo XIX, la gobernante rusa Catalina la Grande decidió viajar por todo el país para observar de primera mano cómo vivían los campesinos. El primer ministro y amante de Catalina, Potemkin, ordenó la construcción de falsas aldeas especiales a lo largo de la ruta prevista. Cada pueblo constaba de una hilera de bonitas fachadas, que daban al camino pero que, al mismo tiempo, para ocultar el artificio, estaban ubicadas a una considerable distancia. Como Catalina nunca se bajó del carruaje, volvió de su viaje convencida que todos los campesinos vivían en la felicidad y la prosperidad” (Manovich, 2005: 202)

CONCLUSIÓN

*“Tengo a un ruso y a un yanqui dentro de mi habitación,
Que se juegan mis zapatos y mi foto de graduación,
En un Atari”.*

“Tira para arriba” Miguel Mateos

En este momento consideramos que es necesario realizar una pausa, no a modo de conclusión sino para repensar lo dialogado hasta el momento. Partimos de la idea de que si bien las Tecnologías de la Información y la Comunicación se encuentran en las escuelas de manera formal desde el año 2010, en el caso de la Argentina a través del Programa Conectar Igualdad, en España y otros países de Europa desde la década del 80' y en el MERCOSUR desde mediados del año 2000 el trabajo con ellas con fines didácticos pedagógicos aún se encuentra en una situación de umbralidad. Podemos decir que de un lado del umbral se encuentra la pos modernidad con las nuevas tecnologías, los nuevos modos de construir sujetos y subjetividades con su concepción de consumo (de producto, de tiempo, de espacios, todo es mercancía) con la priorización de la imagen: del parecer por sobre el ser; y del otro lado del umbral se encuentra la escuela, institución moderna que se apoya en los hábitos, en la repetición, en las tradiciones. Su función continúa siendo la de formar ciudadanos, aproximarlos al saber de manera lineal, con paquetes de datos que deben ser aprendidos a ciertas edades y con metas que deben ser superadas. Los docentes formados con esas matrices se encuentran con estudiantes que ingresan a las aulas con la lógica del aprendizaje a través de las pantallas y los docentes les proponen experiencias mediadas por tecnologías que le son casi desconocidas, no en el sentido literal sino en el sentido de las experiencias de lecto-escritura que propician. Es desde ese umbral desde el cual consideramos que deberían partir los cursos de capacitación, los materiales y todas las instancias que se le propone a los docentes para apropiarse de las TIC.

Si hacemos un poco de memoria recordaremos que no es la primera vez que la escuela se pone a la defensiva con el ingreso de extraños dispositivos tecnológicos a los escenarios áulicos, la televisión causó un efecto similar porque nuevamente los esfuerzos estuvieron puestos en la tecnología en sí y no en los lenguajes, procesos y experiencias que podrían propiciar.

Hoy el acceso a la imagen en movimiento de animales o lugares exóticos sorprende a muy pocos debido a que la sociedad pos moderna se encuentra inmersa en pantallas, los videojuegos interactivos, la televisión, los dispositivos móviles y las computadoras con acceso a Internet, todas, permiten con un *click* aproximarse a eso que antes era impensado. Lo que abre todo un mundo de posibilidades de crear con los otros pero también podría configurar un escenario entendido como que está todo a la vista y entonces ya no hay nada más por descubrir.

El manual *Multimedia – Video y Animaciones* que hemos analizado en diálogo con otros materiales de la misma Serie, con documentos internacionales, Informes de la región, nacionales y locales y con diversos autores del campo de la semiótica entre otros nos permite decir que es necesario retomar algunos modos de enunciar y de proponer actividades para trabajar en las aulas. Los destinatarios de los materiales deberían poder reconocer en las voces de los autores claramente cuáles son los supuestos del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Deberían poder identificar que lo mismo que reglamenta la ley (más educación y de mejor calidad) es lo que ellos pueden llegar a hacer en los espacios áulicos. Los espacios educativos han vivido por años la llegada de políticas educativas innovadoras que vendrían a modificar los modos de enseñar y aprender. Durante la década del 90' con la Ley Federal de Educación y la implementación de las aulas de informática tuvieron la primera aproximación a las tecnologías informáticas y lo que ellas podrían llegar a propiciar. Cabe destacar que en esta instancia existían materias o áreas específicas, así también como espacio-tiempo delimitado, para aprender a operar la computadora. La evaluación consistía en eso: cuánto se sabe de los programas básicos: *Word, Excel, Paint*.

Las escuelas técnicas son actualmente uno de los puntos más complejos en términos de programas informáticos y de accesibilidad a las nuevas tecnologías. En el caso de las *Netbooks* entregadas por el Programa Conectar Igualdad, en muchos casos no son lo necesariamente potente ni permiten trabajar con los *Softwares* que necesitan. Lo interesante también es que a pesar de que por su especialidad podríamos decir que serían las que más fácilmente se apropiarían de estas nuevas tecnologías de lo que pudimos observar y conversar con distintos profesores no es así. ¿Será tal vez por la formación? ¿Por el modo en el que aparecen en el Curriculum?

Si tenemos que hablar del primero en pensar en cómo las computadoras podían ser utilizadas para aprender debemos remontarnos a la década del 60' cuando Papert propuso que con computadoras potentes y softwares pensados con fines educativos los niños podían programar. Cabe aclarar que aquí la centralidad de la máquina se encuentra en parte justificada por la idea del interaccionismo que consideraba que el niño aprende a través de la experiencia con el objeto (Piaget). A partir de allí hemos pasado por la aparición de la televisión, de la Intranet, luego de la Internet, de los teléfonos celulares y finalmente de la Internet 3.0 o también llamada colaborativa. De un siglo a otro pasamos de la fascinación por la pantalla (el cine) al acostumbramiento y desmitificación de la misma al punto de que Lipovetsky y Serroy hablan de una “pantallocracia”

En todo este tiempo la escuela ha mirado con sospechas y muchas veces a la distancia (hasta que los dispositivos ingresaron a las aulas, primero como intrusos y luego como invitados), otras veces intentó apropiarse, conversar, apostar a estas nuevas tecnologías obteniendo en algunos casos experiencias de aprendizaje significativos y en otros, pareciera que en la mayoría, sólo intentos que finalizaron en la prohibición de su uso dentro del ámbito escolar. Algunas de las preguntas que guiaron nuestra investigación se centraron en el papel de la escuela en esta nueva era de la omnipantalla e intentaron aproximar voces sobre los nuevos modos de vincularse: ¿Qué implica aprender y saber hoy en día? ¿Qué estrategias requiere la nueva sociedad de la pantallocracia? ¿Qué saben las instituciones formadoras de los nuevos modos de percepción del tiempo y el espacio de los jóvenes de hoy? ¿De los nuevos modos de construir territorios y sujetos? ¿Fronteras entre saber/información, razón/imaginación, naturaleza/artificio, arte/ciencia, saber experto/experiencia profana? Consideramos que desde la perspectiva de la semiótica discursiva este es el mayor aporte que podemos hacer: proponer interrogantes que abran otras instancias de diálogo, que propongan pasar/saltar/ transitar el umbral.

El ingreso formal de las *Netbooks* a los espacios áulicos en la República Argentina se produjo en el año 2010 a través del Programa Conectar Igualdad, a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que promovió la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como Política de Estado. Esto responde a todo un contexto internacional que recupera la idea de la inclusión social a través de la educación. Así, organismos como la UNESCO, La Cumbre Mundial sobre

la Sociedad de la Información (2003 y 2005) la ONU y la CEPAL se pronunciaron a favor de las Metas Educativas del Milenio por lo cual estas políticas fueron impulsadas en todos los países de la región. En el caso del MERCOSUR, Uruguay es uno de los primeros, en el año 2005, en iniciar la incorporación de las Netbooks de bajo costo en las escuelas primarias del país. Luego le siguieron Brasil, Paraguay y Argentina.

Como se informa en el documento del Consejo Federal de Educación que lleva como título *Las políticas de inclusión digital educativa: el Programa Conectar Igualdad* la intención de su lanzamiento se centró en *disminuir la brecha digital*, entendida en los documentos y en los discursos presidenciales como el acceso o no a las nuevas tecnologías.

En el último informe publicado *Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas - Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad - Segunda etapa* impreso en enero del año 2015 el Ministro de Educación Alberto Sileoni informa que ha sido superada y habla de una *brecha digital cero*. Al día de hoy se han entregado 5.626.118 Netbooks en todo el territorio nacional, según lo informa el sitio del Conectar Igualdad. Al año 2015, año de publicación del informe este número rondaba los 3 millones de computadoras ¿Podíamos hablar entonces de una brecha digital cero? Si tomamos los aportes de los autores con los que hemos dialogado podemos decir que no. Que lo que se garantizó, en cierto modo es el acceso a la tecnología, pero no al capital cultural mediado por estas nuevas tecnologías. Según lo conversado las instancias de capacitación para los docentes no han conseguido propiciar mayormente instancias de revisión de los porqués de las decisiones tomadas, ni de las propuestas de trabajo implementadas o de la negación a trabajar con las TIC. El cotidiano de la escuela pareciera estar en una instancia de *acomodarse* luego de la explosión que significó el ingreso del Programa, volviendo a lo de siempre, solo que con algunas computadoras en las aulas.

Como dijimos más arriba estas tecnologías no surgen inicialmente con una intencionalidad didáctica pedagógica por lo cual su incorporación a los espacios áulicos requiere de una serie de instancias de mediación para propiciar instancias de aprendizaje significativo. La inmaterialidad de la información, la instantaneidad como ruptura de las barreras temporales y espaciales de naciones y culturas, la innovación y las altas posibilidades de interconexión configuran nuevos lenguajes, nuevos territorios, nuevos textos, nuevos sujetos y subjetividades a los que la escuela no debería estar ajena.

De nuestras tríadas de trabajo consideramos pertinente rescatar que las propusimos con la intención de mirar una problemática desde aspectos diferentes intentando realizar un abordaje más abarcativo (completo nunca) de las problemáticas del uso/incorporación/apropiación de estas nuevas tecnologías en los espacios áulicos de los colegios secundarios de la provincia de Misiones.

Por un lado no debemos de perder de vista que las Tecnologías de la Información y la Comunicación requieren de todo un nuevo campo epistemológico que definan sus características, los modos de vinculación que propician y las ventajas que tienen en términos de las oportunidades laborales para las nuevas generaciones. También los aspectos formales y de mercado de la introducción de estos dispositivos en el sistema educativo ya que en el mundo globalizado los bienes de consumo también determinan las oportunidades de acceso o no ciertos saberes. Pero sin perder de vista las implicancias del acceso al saber/saberes y de los procesos que determinan.

Ese gran museo de la cultura en el que también se ha convertido Internet requiere sin dudas, y como decía Iuri Lotman de *“instrucciones para descifrarlas, un texto explicativo redactado por los organizadores, los esquemas de itinerarios para la visita de la exposición, las reglas de comportamiento para los visitantes”* (Lotman, 1996:69) Todo esto es lo que la escuela podría pensar en ofrecer a los estudiantes que saben mucho de cómo acceder, cómo navegar, cómo copiar y pegar, pero bastante poco sobre cómo crear, imaginar, inventar, reconocerse como autores y no sólo como narradores de géneros ya escritos. Sujetos con sus memorias, olvidos, diálogos y silencios como miembros de ese espacio llamado “semiosfera” intentando desentramar esos hilos y ver más allá de la tela ya constituida de la historia de la educación y de la escuela atravesada por múltiples factores económicos, socio políticos y humanos donde los principales actores no son ni los docentes, ni los estudiantes: son las relaciones que se propicia entre la comunidad educativa y los saberes, dispositivos y vinculaciones que se proponen/o no.

De las conversaciones propuestas consideramos que podemos proponer algunas ideas ¿principales? a las que pudimos aproximarnos, que como todo sigue abierto a ser re pensado, porque la conversación aquí sólo entra en un receso, no se termina:

Por un lado sería necesario pensar en un proceso de formación docente que recupere sus saberes previos/matrices, sus años de escolaridad y que articule/medie/traduzca los saberes técnicos y tecnológicos con los saberes didácticos en

diálogo con los disciplinares. Pensados de este modo las instancias de capacitación y los materiales que se propongan podrían recuperar las experiencias de enseñanza aprendizaje de sus trayectorias y proponer múltiples conversaciones con estos saberes técnicos sin considerarlos centrales ni fundamentales: las TIC como herramientas de mediación/mediatización de los saberes a ser enseñados y no como lo único a ser enseñado. Además propiciando la creación de espacios de intercambio auténticos donde esas experiencias de *enseñanza significativa* puedan ser socializadas, comentadas y por qué no repetidas con las particularidades que cada experiencia recupere.

También pensar que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los espacios áulicos pensados como mediadores pueden brindar experiencias diferentes y ¿enriquecidas? entre docentes – estudiantes y los saberes a ser enseñados siempre y cuando se piensen de este modo. Aquí es donde consideramos que la secuencia didáctica podría ser un buen dispositivo porque permite pensar todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje no como un paso a paso cerrado sino como orientaciones espiraladas que permiten moverse de modo dinámico.

Resulta relevante también no perder de vista que nos encontramos inmersos en la sociedad de la información y que las instituciones educativas no pueden vivir de espaldas a los cambios propuestos y que pensadas como nuevas mediaciones las TIC ofrecen materiales educativos con valor añadido, podrían propiciar otros modos de comunicación, facilitar el acceso a la búsqueda de información además de favorecer el acceso a la educación a personas con alguna discapacidad siempre y cuando pensemos en los modos de experiencia virtual y desafíemos a los estudiantes a vivenciarlas, recrearlas, imaginarlas y descubrirlas.

Los materiales que se ofrecen como instancias de capacitación a los docentes podrían tener apartados en los cuales se enuncien claramente las implicancias de trabajar con las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación no con sentido de advertencia sino con un estilo más conversacional que permita que el docente se sienta parte del proceso. Sin enunciados paso a paso, no como manuales sino como géneros más abiertos que si bien recuperen los saberes necesarios y ya enunciados, inviten a los profesores a crear y recrear a experimentar, a equivocarse y a volver a experimentar. Que posibilite pensar la experiencia hipertextual no como el salto de un texto plano a uno multimedia y de nuevo a uno plano sino como esa posibilidad de consultar fuentes diferentes, contrastar, re pensar y recrear.

Recuperar la posibilidad de ser creadores de textos, autores de relatos, narradores en línea, eso es algo que los estudiantes lo saben muy bien pues se han apropiado de estas tecnologías mucho antes que la escuela permitiera/admitiera/anunciara su ingreso. Lo que aún no comprenden o por lo menos parecieran no comprender son las implicancias de narrar, crear y ser autor y es ahí donde la escuela debería mediar, en ese umbral.

Es necesario en este punto, y casi llegando al momento de pausar esta conversación recuperar la segunda triada que orientó este diálogo: los nuevos modos de narrar, los nuevos textos (formatos en palabras de Barbero) que aparecen configurados a partir de un lenguaje que llamaremos virtual. La reconfiguración del espacio-tiempo y de las vinculaciones entre lo público y lo privado; la necesidad de recuperar las experiencias áulicas en términos de Benjamin para propiciar apropiaciones de saberes y reflexión de los mismos. Diferenciar entre conectar y comunicar ya que comunicar implica un proceso que incluye/involucra/compromete a los participantes, que recupera y requiere de un diálogo, de una traducción y de un proceso de semiotización de los textos de una y otra semiosfera. Centrarnos en la problemática del sentido y en los gestos de interpretación que realizan los lectores para luego constituirse en autores.

Consideramos que para seguir dialogando sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los espacios áulicos podemos sumar las voces de Roger Chartier y George Landow, que si bien no resumen nuestra postura en esta investigación, guiaron algunas de nuestras reflexiones y habilitan también a través de sus palabras la posibilidad de un nuevo diálogo, de otra conversación...

“Hay pues necesidad de insistir sobre eso que hay de creador y de distinto en la lectura. Pero, de otro lado, ¿nuestro oficio no nos conduce en tanto que lectores a buscar constantemente la interpretación correcta del texto? Y esta lectura plural que nosotros identificamos como realidad y como instrumento de análisis ¿nosotros mismos no la negamos, desde cierto punto de vista, estableciendo cuál debe ser la lectura justa de los textos, lo que equivale a volver a la posición del sacerdote ofreciendo la correcta interpretación de la Escritura?” (Chartier, 2003: 170)

“Aunque en el futuro lejano, o no tan lejano, todos los textos individuales estarán conectados electrónicamente formando así metatextos y metametatextos de un género sólo parcialmente imaginable hoy en día, ya han aparecido formas de hipertexto de mucho menor alcance. Existen ya transliteraciones al hipertexto de poesía, de ficción y de otras materias originalmente concebidas para la tecnología libro”. (Landow, 1995: 51)

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G.** (2005). *¿Qué es un dispositivo?* La Plata: Conferencia en la UNLP .12/10/05
- Alves, R.** (2004). “*O desejo de ensinar e a arte de aprender*”. Fundação Educacional de Passos. Disponível em linha: www.ebah.com.br/.../rubem-alves-desejo-ensinar-a-a. Última consulta: 25/11/2016
- Aran, P, y Barei, S;** (2002). *Texto/memoria/cultura. El pensamiento de Iuri Lotman*. Ed. Univ. Nac. de Córdoba. Reedición: 2006. Córdoba: Ed. El Espejo.
- Area Moreira, M.** (2010). “El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos”. En *Revista de Educación*, N 352. Mayo-Agosto, pp. 77-97, Disponible en línea: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf.
- Area Moreira, M. Gutiérrez A. y Vidal F.** (2011). *Alfabetización Digital y Competencias Informacionales*. Sevilla: Editorial Síntesis.
- Ausubel, D.** (1976). *Psicología Educativa. Una perspectiva cognitiva*. México: Ediciones Trillas.
- Bajtín, M.** (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. [ECV]
- Bajtín, M.** (1978). “Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela”, en *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bajtín, M. / Medvedev, P.** (1994). *Método formal en los estudios literarios*. Madrid: Alianza.
- Baricco, A.** (2008). “Google 3”. “Experiencia”, en *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama. 105-118.
- Bauman, Z.** (2001). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P.** (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P.** (1996). *Sobre la Televisión*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Buckingham, D.** (2008). *Más allá de la Tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Burbules, N.** (2011). *Aprendizaje ubicuo en la alfabetización del siglo XXI*. Disponible en línea: <http://www.webinar.org.ar/conferencias/aprendizaje-ubicuo-alfabetizacion-del-siglo-xxi>

- Bruner, J.** (1965): *“Hacia una teoría de la instrucción”*. México: Uteha.
- Bruner, J.** (1978): *“El proceso mental en el aprendizaje”*. México: Uteha.
- Castells, M.** (1998): *“La era de la información: economía, sociedad y cultura”*. Madrid: Alianza editorial.
- Castells, M.** (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cabello, R.** (coord.) (2006). *“Yo con la computadora no tengo nada que ver. Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza”*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Camblong, A.** (2003). *Macedonio. Retórica y política de los discursos paradójicos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Chartier, R.** (2005). “Libro y lectura en el mundo digital”, en *Historia de la lectura en la cultura occidental*. Montevideo: Taurus. 13-24
- Coll, C.** (2008a). *“Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades”*. Disponible en línea: www.escritoriomdyh.educ.ar/aprender_y_ensenar_con_tic.pdf
- Coll, C.** (2008b). “La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso”. En Coll, Cesar y Carles, Monereo (Eds.): *Psicología de la educación virtual. Aprender y Enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. España: Morata.
- Doueih, M.** (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel I.** (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Eco, U.** (2007) “¿De qué sirve el profesor?” <http://www.lanacion.com.ar/910427dequesirveelprofesor>
- Eco, U.** (2008). *Apocalípticos e Integrados*. Buenos Aires: Tusquets.
- Edelstein, G. - Coria, E.** (1995). *“Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia”*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Fernández Prieto, M.** (2002). *Las Nuevas Tecnologías en la Educación. Análisis de Modelos de Aplicación*. Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ferrés, J.** (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P.** (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

García, M. (2004). *Narración. Semiosis/Memoria*. Posadas. Misiones: Editorial Universitaria de Misiones.

García Canclini, N. (2006). *¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación*. Seminario internacional *La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas*. Buenos Aires: Universidad de La Matanza.

García Canclini, N. (2009). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Debolsillo.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós - Ministerio de Educación.

Giroux, H. y FLECHA, R. (1992). *“Igualdad educativa y diferencia cultural”*. Barcelona, El Roure.

Huergo, J. (1998). *Las alfabetizaciones Posmodernas. Las pugnas culturales y los nuevos significados de la Ciudadanía*. Bogotá: Nómadas (Col), N 9, septiembre, 1998, págs. 49-60, Universidad Central Colombia.

Huergo, J. (2001). *“Comunicación y Educación”* en *Comunicación / Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ed. de Periodismo y Comunicación.

Huysen A. (2007). *“En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización”*. Fondo de Cultura Económica.

Kozak, D. (Coordinadora) (2010). *“Escuela y TICS: los caminos de la innovación”* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Landow G. (1995) *“Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnológica”*. Barcelona - Buenos Aires – México: Ediciones Paidós.

Lasen, A. (2012). *“Autofotos: subjetividades y medios sociales”*, en *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Coords. Néstor García Canclini. Buenos Aires: Ariel. 253-272.

Lejeune, P. (2000). *“Cher écran”*. *Journal personnel, ordinateur, Internet*. Paris: Seuil.

Lejeune, P. (2009). *“Un año en Internet”* en *Revista Versión*. México: Estudios de la Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. N°22, “Escrituras nómadas”. Traducción de Silvia Tabachnik.

- Lipovetsky, G. Serroy J.** (2007). *“La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna”*. Traducción de Antonio Prometeo Moya. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Levy, P.** (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Litwin, E.** (1997) *“Las configuraciones didácticas”*. Buenos Aires: Paidós.
- Lotman, I.** (1996). *“La semiosfera I”* Valencia: Ed. Frónesis,
- Ludmer, J.** (2010). *“Aquí América Latina – una especulación”*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.
- Magariños de Moretín, J. A.** (1991). *“El mensaje publicitario”*. Buenos Aires: Edicial.
- Maggio, M.** (2012). *“Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad”*. Buenos Aires: Voces de la Educación, Paidós.
- Manovich, L.** (2005). *“El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital”*. Barcelona: Paidós.
- Martín Barbero, J.** (1997). *“Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”*. Bogotá: Revista Nómadas N° 5.
- Martín Barbero, J.** (1999). *“La educación en el ecosistema comunicativo”* Bogotá: Comunicar 13. 13-21
- Martín Barbero, J.** (2002) *“La educación desde la comunicación”*. Bogotá: Editorial Norma.
- Martín Barbero, J.** (2008). *“Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas”* en Revista Comunicar N° 30. V. XV. Bogotá: Revista científica de Comunicación y Educación: ISSN: 1134-3478: pp. 15-20.
- Mattelart, A.** (2002). *“Introducción”* en *Historia de la sociedad de la información*. Buenos Aires: Paidós. 11-13.
- Peirce, Ch. S.** (1986). *“La ciencia de la semiótica”*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Piscitelli, A.** (2009). *“Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación”*. Buenos Aires: Aula XXI, Santillana,
- Piscitelli, A.** (2010). *“I@I Derivas en la educación digital”*. Buenos Aires: Santillana.
- Pozo, J. - Scheuer, N.** y otros (2006). *“Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza”*. En Mateos, Mar - Martín, Elena y De la Cruz, Montserrat (2006): *“Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje”*: Graó, Barcelona.

Prensky, M. (2001). “*Digital Natives, Digital immigrants*”. Disponible en línea: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,Part1.pdf>

Reguillo Cruz, R. (2003). “*Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*”. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Sanjurjo, L. – Rodríguez, X. (2011). “*Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*”. Rosario:Homo Sapiens Ediciones.

Schön, D. (1994). “*La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*”. Buenos Aires:Temas de educación Paidós.

Tabachnik, S. (2006). “*Anonimato, enunciación y verdad en las comunidades virtuales. Cosas dichas entre lo público y lo privado*” en Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación (ALAI) Año III, N°5. Julio / Diciembre 2006.

Tabachnik, S. (2007). “*Sentidos comunes en la conversación virtual. Doxa y retórica de autoayuda*”. México D.F. UAM X: Anuario de Investigación 2007.

Tapscott, D. (1998). “*Creciendo en un entorno digital: La generación net*”. Santafé de Bogotá: Mcgraw Hill,

Papert, S. (1995) “*La máquina de los niños*”. Barcelona: Paidós.

Uspenski, B. (2003). “*Historia y Semiótica. La percepción del tiempo como un problema semiótico*”. Entretex N° 2. Noviembre.

Verón, E. (2013). “*La revolución del acceso*” en *Semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Paidós. 277-287.

Verón, E. (2005). “*Fragments de un tejido*”. Barcelona: Gedisa.

Vigotsky, L.S. (1977). “*Pensamiento y lenguaje*”. Buenos Aires: La Pléyade.

White, H. (1992). “*El valor de la narrativa en la representación de la realidad*” en *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.

Materiales Analizados:

“*Cinco años del Plan Ceibal. Algo más que una computadora para cada niño*” - Ana Laura Rivoir | Susana Lamschtein. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay. Primera edición: diciembre, 2012

“*Evolución de la brecha de acceso a TIC en Uruguay (2007-2014) y la contribución del Plan Ceibal a disminuir dicha brecha*” Departamento de Monitoreo y Evaluación Plan Ceibal. Abril 2015.

“Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional”

“El modelo 1 a 1, notas para comenzar”. Serie estrategias en el aula para 1 a 1 - Cecilia Sagol (2011)

“En el camino del Plan Ceibal- Referencia para padres y educadores” UNESCO (2009)

“Producción multimedia (videos y animaciones)” Julieta Santos y Ariel Castriciano compiladores. Ministerio de Educación de la Nación. (2012)

“Educación y tecnologías: las voces de los expertos” Compilado por Silvina Gvirtz y Constanza Necuzzi. - 1a ed. - CABA : ANSES, 2011.

“Internet Segura - Redes sociales sin riesgos ni discriminación”. Unicef. (2011)

“Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur” Coordinado por Inés Dussel. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo (2014).

“Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. Primera versión. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid (2008)

“Anexo 1. Consejo Federal de Educación. Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad. Diciembre de 2010

“Internet Segura. Redes Sociales sin riesgos ni discriminación”. **UNICEF – INADI** (2011)

<https://es.wikipedia.org/wiki/>