

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Trabajo Integrador Final

Del manual de textos a Wikipedia: búsqueda, producción y circulación
de información y conocimientos en la Escuela del siglo XXI

Autora

Julieta Cane

Legajo: 26285/1

Mail: julietacane@gmail.com

Directora

María Victoria Martín

Fecha de Presentación

Octubre 2019

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene la intención de analizar los procesos de búsqueda, producción y circulación de información y conocimientos que realizan docentes y estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria n°3 de la ciudad de Chacabuco. Se parte del supuesto de que las transformaciones sociales y tecnológicas del siglo XXI, modifican las prácticas tradicionales de vincularse con la información y el conocimiento, disputando la centralidad del libro en los procesos de enseñanza/aprendizaje y estableciendo la necesidad de nuevas habilidades.

Palabras claves: TIC- Educación- Alfabetización digital- Sociedad de la información- Prosumidor

Agradecimientos

A mis padres, por el esfuerzo, por el cariño y por confiar en mí
A mis familiares, amigos y amigas, por celebrar cada uno de mis logros
A mi hermano César, porque en la simpleza y en el día a día está la felicidad
A Juan Cruz, porque el camino, con amor, se hace más lindo
A Victoria, por su dedicación y por acompañarme en esta aventura
A Pamela y al Seminario TECCOM, por la experiencia y por el aprendizaje
A Camila, por los momentos compartidos desde el primer día
A mi Escuela, por los recuerdos y por la apertura de sus puertas
A la Universidad pública y gratuita, por darme esta oportunidad

Índice

Introducción.....	5
Antecedentes	8
Objetivos generales y específicos de la investigación.....	12
Perspectivas y herramientas teórico conceptuales	13
1. Una perspectiva de Comunicación/Cultura/Educación.....	13
2. Acerca de la Sociedad de la Información	15
3. El descentramiento del libro y la deslocalización de saberes.....	18
4. Nuevas formas de leer y narrar al mundo	19
5. Los jóvenes y las tecnologías: ¿Nativos digitales?	21
6. Repensando el rol de los docentes	22
7. Recapitulación.....	24
Referencias bibliográficas	25
Métodos y técnicas.....	29
Referencias bibliográficas	31
Con la lupa en la ciudad y en la escuela	33
Búsqueda de información.....	36
1. Wikipedia ¿el sueño de la biblioteca universal?	36
2. Buceadores o surfistas: modos de vincularse con el saber.....	37
3. Fake news y posverdad: un fenómeno en ascenso	38
4. La búsqueda de información en el caso seleccionado	40
5. Recapitulación.....	48
Referencias bibliográficas	49
Producción de conocimientos	51
1. Entre la reproducción y la transformación	51
2. Una invitación a la creatividad.....	52
3. Las potencialidades de las TIC y el trabajo colaborativo.....	53
4. La producción de conocimientos en el caso seleccionado.....	55
5. Recapitulación.....	65
Referencias bibliográficas	66
Circulación de saberes.....	68
1. La escuela como escenario de socialización y humanización.....	68
2. La importancia del diálogo y de la escucha.....	69
3. Espacios virtuales de socialización de conocimientos	70

4. La circulación de saberes (dentro y fuera) de la escuela	71
5. Recapitulación.....	77
Referencias bibliográficas	78
A modo de cierre.....	79
1. Los sentidos asociados a las TIC en estudiantes y docentes	79
2. Consideraciones finales	82
3. Modo GPS: ¿cómo seguimos?.....	85
Referencias bibliográficas	86
Anexos	87

Introducción

El presente trabajo de investigación es producto de un gratificante recorrido por la Licenciatura y el Profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Un recorrido que supuso múltiples desafíos, experiencias y aprendizajes significativos que hoy intento materializar por medio de estas páginas.

De alguna forma, la inquietud por las tecnologías y cómo éstas modifican nuestras formas de ser y estar en el mundo me ha acompañado desde que tengo uso de razón. Sin embargo, mis reflexiones alcanzaron mayores niveles de profundidad cuando me encontré con numerosos compañeros y docentes que no sólo investigan la temática, sino que inspiran creatividad, movilizan e interpelan. Entre ellos, María Victoria Martín, quien asumió desde el primer día el desafío de acompañarme en la elaboración de este trabajo.

Lo que estamos vivenciando en el siglo XXI en materia de información y conocimientos se asimila a una película de ciencia ficción o a un capítulo de la serie *Black Mirror*. Es cierto que todas las sociedades a lo largo de la historia han desarrollado sus formas de almacenamiento y distribución de la información, lo cual nos lleva a problematizar el término “Sociedad del conocimiento” que se utiliza para hacer referencia a este momento socio-histórico. Sin embargo, también es cierto que en la actualidad analizar los procesos de búsqueda, producción y circulación de información requiere altos grados de complejidad porque partimos de la premisa de que estamos ante un flujo informacional sin precedentes.

Trasladar entonces el análisis de la búsqueda, producción y circulación de información y conocimientos a la escuela constituye un doble desafío que creemos necesario. Si nos remontamos a sus inicios, la escuela nació como una institución moderna cuya función principal fue la distribución de la información que contenían los libros que comenzaban a circular producto de la invención de Gutenberg, dejando atrás la potestad del Poder Real y de la Iglesia en torno a la regulación del acceso al conocimiento.

En la actualidad, la multiplicidad de dispositivos tecnológicos y de agentes de formación, nos conducen a pensar que el saber ya no se encuentra centralizado en el libro ni en la figura del docente, sumado a que las subjetividades que atraviesan el aula son muy distintas a las que lo hacían antes. De allí que el objetivo general de este trabajo sea: “Analizar los procesos de búsqueda, producción y circulación de información y conocimientos que realizan jóvenes y docentes de la Escuela Secundaria”.

En este marco, situamos la presente investigación en la Escuela de Educación Secundaria n°3 de Chacabuco. La posibilidad de regresar a mi ciudad natal y, particularmente, a la institución donde transité mis estudios primarios y secundarios constituyó un gran desafío y motivación. A su vez, asignó una cuota de interés y curiosidad por observar cómo asumió mi escuela durante estos cinco años las

transformaciones que atraviesan nuestro vínculo con la información y con el conocimiento.

En cuanto a la organización de contenidos, planteamos una estructura compuesta por nueve capítulos. El primero tiene la intención de recuperar aquellas producciones que por diferentes motivos sirvieron de impulso para esbozar nuestras primeras líneas, al menos en clave prospectiva de lo que pretendíamos realizar. Para eso, retomamos algunos aportes de María Victoria Martín, Pamela Vestfrid, Carlos Scolari, Sebastián Novomisky, Roxana Morduchowicz, entre otros.

Por su parte, destinamos el segundo capítulo a presentar los objetivos generales y específicos de la investigación, mientras que el tercero está compuesto por las herramientas teórico-conceptuales que construimos como piezas fundamentales desde las cuales nos posicionamos. Entre éstas, podemos mencionar nuestra perspectiva de Comunicación/Cultura/Educación; la problematización del término “Sociedad de la información”; el descentramiento del libro y la deslocalización de saberes; la presentación de nuevas formas de leer y narrar el mundo; el cuestionamiento al supuesto de que los jóvenes son “nativos digitales” y nuestra convicción respecto al valor que posee el rol docente en momentos de convergencia tecnológica.

El cuarto capítulo recoge los métodos y técnicas que posibilitaron este trabajo de investigación. A modo de adelanto, optamos por la combinación de los enfoques cualitativo y cuantitativo por medio de diversas técnicas: entrevistas semiestructuradas, encuestas, observaciones participantes y análisis de documentos. Esta metodología, conocida en nuestro campo de estudios como triangulación, nos permitió producir un conocimiento que los dos enfoques no nos podían dar de forma separada.

El quinto capítulo titulado “Con la lupa en la ciudad y en la escuela” presenta, por una parte, la comunidad donde se sitúa este trabajo y su población respecto al acceso a Internet y la tenencia de dispositivos tecnológicos y, por otra, las características de la Institución elegida y su posicionamiento respecto a las TIC en los procesos educativos.

Diseñamos el sexto capítulo “Búsqueda de información” con la intención de responder a dos objetivos específicos: “Relevar los soportes, plataformas y fuentes de información que consultan docentes y estudiantes” y “Analizar los criterios de selección, clasificación y jerarquización de la información en línea”. En este marco, historizamos el surgimiento de Wikipedia y analizamos cómo se constituyó en una de las primeras comunidades de conocimiento a escala global. A su vez, retomamos los aportes de Jorge Huergo para evidenciar las diferentes experiencias con el tiempo y el conocimiento que habilitan la cultura letrada y la cultura digital y, por último, presentamos el contexto de producción de *fake news* o noticias falsas y su intrínseco vínculo con la posverdad.

En el séptimo capítulo “Producción de conocimientos” avanzamos sobre otro de los objetivos específicos que se plantea esta investigación: “Indagar la creación efectiva de nuevos conocimientos a partir del uso de las tecnologías”. Para eso, nos pareció importante retomar una de las dialécticas de la educación propuesta por Ricardo

Nassif en tanto evidencia que la reproducción y la transformación son inherentes a los procesos educativos. De allí que toda creación de conocimientos se sitúa en el péndulo de esa dialéctica porque tendrá elementos reproductores y otros transformadores, aunque se inclinará por uno u otro dependiendo de las características asumidas. Al mismo tiempo, retomamos la importancia de interpelar a los educandos como sujetos activos para la producción efectiva de nuevos conocimientos y presentamos las potencialidades del trabajo colaborativo mediado por las TIC.

Por su parte, a través del octavo capítulo titulado “Circulación de saberes” indagamos en otro de los objetivos específicos: “Reconocer los modos de circulación de saberes entre docentes y estudiantes”. Para eso, presentamos a la escuela como lugar privilegiado de socialización de conocimientos, pero insistimos en que su función debe buscar un horizonte formativo de humanización, como señala Ángel Pérez Gómez. A su vez, reponemos la importancia que el pedagogo brasileño Paulo Freire le otorga al diálogo y a la escucha en la mediación con el mundo porque estamos convencidas que todo proceso de socialización de conocimientos debe regirse a partir de dichos principios básicos. Por último, presentamos la ampliación de canales de circulación de saberes y contenidos mediante las TIC y retomamos las categorías de “aula aumentada”, “aprendizaje aumentado”, y “aprendizaje ubicuo” para demostrar las potencialidades de los espacios virtuales en la socialización de saberes.

Finalmente, reservamos el noveno capítulo para indagar en el último objetivo de este trabajo: “Comparar y reconocer el lugar que tanto docentes como estudiantes les dan a las TIC en cuanto a sus posibilidades educativas para la búsqueda, producción y puesta en circulación de saberes”. La resolución de este objetivo hacia el final de la investigación se debe a que sólo fue posible mediante la lectura y relectura de todas las reflexiones que surgieron de capítulos anteriores. Esto, a su vez, nos permitió esbozar algunas consideraciones finales y propuestas para pensar cómo promover la alfabetización informacional y digital en la escuela seleccionada.

Esperamos que este Trabajo Integrador Final, además de sellar un recorrido personal, sirva de inspiración para futuras producciones en múltiples lenguajes, medios y plataformas en el marco de la universidad pública y gratuita, como debería ser el acceso al conocimiento. Que en el siglo XXI todavía haya personas restringidas de ese derecho, nos brinda motivos suficientes para seguir escribiendo, debatiendo y luchando.

La Plata, octubre de 2019

Antecedentes

Son muchos los autores que reflexionan sobre este momento socio-histórico en torno a la producción de conocimientos y circulación de la información. Sin embargo, para realizar este trabajo de investigación retomaré aquellos antecedentes que, ya sea por su anclaje con la escuela, sus postulados teóricos o sus formas enunciativas, se conformaron en inspiración y sendero en la elaboración de este trabajo de investigación.

Para comenzar, me interesa retomar un artículo producido por María Victoria Martín en el año 2016 para la revista *Catalejos*: “La escuela frente a las nuev@s formas de leer, escribir y publicar”. En el mismo, la autora se propone revisar la lectura y la escritura en el contexto actual a partir del análisis de las transformaciones sociales y tecnológicas que atraviesan a la escuela.

De su aporte, me parece interesante recuperar el reconocimiento de los nuevos lenguajes y entornos de aprendizaje producidos a partir de las TIC, donde los procesos educativos ya no se circunscriben al aula, sino que hay una multiplicidad de agentes de formación que instauran nuevos vínculos con la información y el conocimiento.

En definitiva, argumenta la autora, “se amplían los límites de la clase, circulan contenidos digitales en distintas direcciones y entre variados actores, generando un nuevo espacio comunicativo y de intercambio de saberes entre los sujetos que participan presencialmente de la clase, que los excede físicamente” (Martín, 2016: p. 92).

Las tecnologías, además de convertirse en potenciales herramientas de trabajo, instauran nuevas formas de ser y estar en el mundo, configuran nuestras nociones de tiempo y de espacio, pero también lo que entendemos por saberes y conocimientos. Esta situación conduce a repensar la institución escolar teniendo en cuenta las características de las nuevas subjetividades y la ampliación de sus universos vocabulares. Siguiendo con estas ideas:

Si entendemos a la cultura escolar como constelación densa de significados, es necesario reconocer dentro de ella una diversidad de culturas y lenguajes, incluidos los significados que se construyen a partir de las mediaciones extraescolares y que instalan a sus actores en distintos entornos de aprendizaje, difusos, descentrados, superpuestos (Martín, 2016, p.87).

Pero no sólo los universos vocabulares y los espacios formativos se expanden, sino también las posibilidades de búsqueda, producción y circulación de conocimientos. En este marco, el educando puede pasar de ser alumno -sujeto pasivo y consumidor de información y conocimientos- a productor de los mismos -sujeto activo, prosumidor-. Por su parte, los docentes, además de potenciar sus clases con la multiplicidad de recursos que circulan en la web, tienen la posibilidad de crearlos y adaptarlos a sus necesidades. Respecto a la figura del prosumidor, podemos argumentar:

Si antes solo teníamos la posibilidad de leer, navegar, observar o utilizar, ahora podemos volvernos autores y productores de nuestros propios recursos, y hacerlos circular, lo que nos transforma en “prosumidores”, tal como se llama la conjunción de nuestro rol como productor + usuario + consumidor en la Web 2.0.

Tanto la producción como la exhibición se ven enriquecidas por los entornos digitales, por la multiplicidad de lenguajes que pueden emplearse y por su potencial alcance. La implementación de asistentes digitales habilita la circulación de distintos discursos y, lo que resulta más importante aún, la producción de los mismos por parte de todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, alcanzando también a otros actores. Con la figura del prosumidor, la resignificación, se vuelve visible para otros (Martin, 2016, p.96).

Sin embargo, claro está que no todos podemos participar de la misma manera en este entorno comunicativo. La concentración y el poder de algunas fuentes (como las editoriales de manuales) que siguen siendo hegemónicas en nuestro sistema educativo, obstaculizan el proceso de crear nuevos discursos. En este sentido, podemos pensar que lo que posee de disruptiva la figura del prosumidor es que, en menor o mayor medida, existe la posibilidad de disputar los discursos hegemónicos desde otros lugares y por medio de otras plataformas -iniciativa que hubiera sido impensada durante el proyecto educativo de la modernidad-.

Al respecto, el proyecto de investigación Alfabetización Transmedia, en inglés *Transmedia Literacy*, constituye un punto de partida para repensar cómo se pueden integrar las tecnologías en las escuelas, recuperando el valor de los conocimientos que los jóvenes poseen en torno a las TIC y apuntando a usos más críticos y reflexivos. El proyecto fue impulsado en diversos países de Europa y América Latina por medio de un equipo transdisciplinario encabezado por Carlos Scolari y se propone:

- Contribuir a una mejor comprensión de cómo consumen, producen, comparten, crean y aprenden los adolescentes en entornos digitales;
- Crear un mapa de competencias transmedia y estrategias de aprendizaje informal utilizadas por chicos y chicas para identificar cómo se pueden ‘explotar’ en el sistema educativo formal;
- Ir más allá de la identificación de las competencias/ estrategias y proponer un kit para el profesor que cualquier docente se pueda descargar, adaptar y poner en práctica en el aula (Scolari, 2018b, p.10).

A partir del entrecruzamiento de los datos obtenidos de encuestas, entrevistas y talleres, se creó una taxonomía de las principales competencias que desarrollan los jóvenes al utilizar las tecnologías. Entre éstas se destacan las habilidades de producción, de gestión de contenidos, de prevención de riesgos, de performance, etc. Cabe señalar que en este contexto se entiende el término competencia como habilidades ejercidas por los jóvenes en sus prácticas cotidianas con las TIC.

Sin embargo, Scolari advierte que las mismas no son equilibradas ni regulares y que “dentro de un aula hay mayor probabilidad de tener adolescentes con un gran nivel de competencias productivas que de jóvenes con competencias relacionadas con la ideología y la ética” (Scolari, 2018a, p.10). A su vez, argumenta que “no todos los jóvenes tienen estas competencias o las desarrollan en el mismo grado (...) el equipo de investigación no encontró `nativos digitales´ sino un mundo complejo de interacciones, prácticas, miedos, conflictos, alegrías, participación y colaboración” (Scolari, 2018b, p.8).

Para tener una perspectiva más situada respecto a los usos y apropiaciones de las tecnologías por parte de los jóvenes, se consultaron dos tesis producidas en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata: “La generación inter-conectada” (2015), de Magalí Haberman y “La escuela entre la centralidad del libro y el descentramiento en la cultura mediática” (2013), de Gabriel A.R. Barrionuevo, Mónica Beatriz Gómez y Daniel Mario Cardozo.

Lo interesante de estos trabajos de investigación es que se proponen analizar la integración de las tecnologías dentro de la escuela y reflexionan en torno a las principales transformaciones socioculturales que tienen profundo impacto en sus lógicas de aprendizaje tradicionales. En este sentido, Magalí Haberman orienta su tesis a los usos y apropiaciones de los dispositivos tecnológicos en cuatro escuelas de la ciudad de La Plata, mientras que los otros tesisas focalizan en los usos y las significaciones sociales de las netbooks del programa “Conectar Igualdad” en escuelas de la ciudad de Formosa.

Muchas de las competencias que se distinguen en el proyecto *Transmedia Literacy*, se pueden visualizar en los trabajos de los tesisas. Sin embargo, todos coinciden en que todavía resta mucho por hacer en torno a la integración de las TIC en el aula. Por lo tanto, así como reconocemos las potencialidades y posibilidades que nos brinda la Web 2.0, también es necesario reconocer sus limitaciones.

En este sentido, la superabundancia de contenidos que fluyen y convergen en el espacio virtual, lleva a preguntarnos qué criterios poseen los jóvenes y docentes para seleccionar información y recursos con finalidades educativas, cuáles son sus habilidades y, a su vez, qué hacen con dicha información.

Para tener una primera aproximación a la problemática, se consultó el informe de Enacom y Pantallas amigas titulado “Los chicos y las pantallas”, donde la búsqueda de información online se estableció como una situación alarmante. El documento parte de una encuesta realizada a 350 estudiantes de secundaria de la ciudad de Buenos Aires y revela que el 80% de los chicos no diferencian ni analizan la procedencia de los datos que obtuvieron en una búsqueda y que 8 de cada 10 utilizan una sola página web para buscar y no comparan con otras versiones (2018, Página 12).

Considerando lo anterior, la finalidad de este trabajo de investigación es contribuir un aporte para reflexionar en torno a las prácticas de búsqueda, producción y circulación de conocimientos en la escuela, una Institución que nació con Gutenberg y hoy se encuentra en el seno de una revolución informacional y tecnológica.

Siguiendo las ideas de Sebastián Novomisky, hoy más que nunca se torna necesario:

(...)repensar las estrategias educativas, es decir, los modos de interpelación de nuestros educandos, las formas de construcción de una cultura escolar que sea arrancada del siglo XIX en el cual se quedó detenida para que pueda dialogar con el mundo contemporáneo. Si las formas de la comunicación social están sufriendo un cambio en su digitalización, las formas en la enseñanza deberán abordar esta problemática no por una cuestión de aparatos, sino de prácticas culturales que ya son cotidianas en nuestros estudiantes (Novomisky, 2019, p.112).

Objetivos generales y específicos de la investigación

Objetivo General

- Analizar los procesos de búsqueda, producción y circulación de información y conocimientos que realizan jóvenes y docentes de la Escuela Secundaria.

Objetivos específicos

- Relevar los soportes, plataformas y fuentes de información que consultan docentes y estudiantes.
- Analizar los criterios de selección, clasificación y jerarquización de la información en línea.
- Indagar la creación efectiva de nuevos conocimientos a partir del uso de las tecnologías.
- Reconocer los modos de circulación de saberes entre docentes y estudiantes.
- Comparar y reconocer el lugar que tanto docentes como estudiantes les dan a las TIC en cuanto a sus posibilidades educativas para la búsqueda, producción y puesta en circulación de saberes.

Perspectivas y herramientas teórico conceptuales

1. Una perspectiva de Comunicación/Cultura/Educación

Para realizar este trabajo de investigación, adoptamos una perspectiva comunicacional en profunda vinculación con la cultura y la educación. Creemos que los procesos educativos y comunicacionales no pueden existir ni analizarse por fuera de la cultura en la que están inmersos, son procesos situados en una determinada comunidad y en un determinado momento histórico. De allí la importancia de conocer las coordenadas espacio-temporales que aportan a la comprensión de dichos fenómenos mediante la articulación de estas tres dimensiones (Comunicación/Cultura/Educación).

En nuestro campo de estudios, varios autores han fundamentado la importancia de analizar las prácticas socioculturales desde enfoques transdisciplinarios. Entre ellos, podemos destacar al intelectual argentino Héctor Schmucler, quien se aleja de los postulados funcionalistas que reducen la comunicación a los medios y argumenta que la significación de un mensaje sólo puede comprenderse a partir de las condiciones histórico-sociales en las que circula.

De esta forma, Schmucler posibilitó la construcción de un nuevo espacio teórico en el que la comunicación dejó de ser abordada de forma aislada de la cultura, de la vida cotidiana y de las prácticas sociales:

La comunicación no es todo, pero debe ser pensada desde todas partes, debe dejar de ser un objeto constituido para ser un objetivo a lograr. Desde la cultura, desde ese mundo de símbolos que los seres humanos elaboran con sus actos materiales y espirituales, la comunicación tendrá sentido transferible a la vida cotidiana (Schmucler, 1987, p.8)

A través del proyecto Comunicación/Cultura, Schmucler plantea una fusión tensa entre elementos distintos de un mismo campo semántico. Respecto al cambio de la cópula por la barra, el intelectual argumenta que “la cópula, al imponer la relación, afirma la lejanía. La barra acepta la distinción, pero anuncia la imposibilidad de un tratamiento por separado” (Schmucler, 1987, p.7).

Recuperando los aportes de Schmucler y llevando a cabo un procedimiento similar, el reconocido profesor Jorge Huergo asentó las bases del campo Comunicación/Educación con el objetivo de reconocer los contextos históricos, socioculturales y políticos donde se originan las producciones teóricas y analizar los procesos educativos de manera transdisciplinar, dejando atrás la lógica positivista:

Comunicación/Educación significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del “nos-otros”. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos cultura (Huergo, 2002, p.17).

De esta forma, creemos que una práctica es educativa cuando coloca al sujeto en situación de hacerse preguntas respecto al mundo en el que está inmerso, en lugar de presentar al orden social como una estructura fija que lo precede. Por lo tanto, el sujeto de educación se constituye como sujeto activo “en la medida en que las formas de apropiación de las experiencias y contenidos implican el despliegue de su capacidad creativa y constructiva, y no se reducen a su recepción pasiva” (Buenfil Burgos, 1992, p.9).

En este marco, cabe señalar que no reducimos los procesos educativos a aquellos que acontecen en el aula, sino que cualquier práctica social tiene posibilidades de devenir educativa (Buenfil Burgos, 1992, p.17). Por esta razón, comprendemos que algunos usos que hacen los jóvenes de los dispositivos tecnológicos son prácticas educativas o pueden convertirse en tales.

A su vez, recuperamos los postulados de Paulo Freire, quien argumenta que la educación debe habilitar una relectura del mundo a partir de los propios universos vocabulares de los sujetos y, sin lugar a dudas, muchos de esos universos hoy se amplían por la multiplicidad de códigos y lenguajes que habilitan las tecnologías. Siguiendo a María Victoria Martín:

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro entre sujetos interlocutores, que buscan significación a los significados, es una coparticipación en torno a un universo común a ambos para que comprendan de manera semejante al objeto de comunicación (Martín, 2016, p.95).

De esta manera, nos aproximamos a los postulados de Antonio Pasquali, quien comprende a la comunicación como parte inexorable de la existencia humana, retomando su esencia más pura, la de “estar-el-uno-con-el-otro”. Como vemos, la comunicación es campo simbólico de disputas y negociaciones por dar sentido a todo lo que nos rodea y acontece. Es la práctica social por excelencia que responde a la necesidad humana más básica y primitiva: relacionarse.

La dimensión simbólica y vincular de la comunicación está presente en todas las comunidades, lo que no quiere decir que todos interpretemos al mundo de la misma forma ni utilicemos los mismos códigos y lenguajes para dar sentido a lo que acontece. La heterogeneidad es producto de la cultura, siendo ésta la trama de sentidos a través de los cuales le damos significado a los fenómenos de la vida cotidiana (Geertz, 1973). Esa urdimbre de significaciones está mediada por el lenguaje mediante un proceso que Stuart Hall define como representación.

La representación es la producción de sentido de los conceptos en nuestras mentes mediante el lenguaje (Hall, 1997, p.2). Los mismos no son iguales entre las personas porque en esa configuración interviene la cultura, las prácticas sociales, la historia de los sujetos y, por supuesto, las relaciones de poder.

Respecto al poder, Ernesto Laclau argumenta que la sociedad es una configuración discursiva de manera que todo lo que ocurre en ella posee un significado. En este proceso, la hegemonía opera produciendo un imaginario de orden que coincide con

los propios intereses de los sectores dominantes y una serie de equivalencias discursivas que van configurando estatutos a partir de la articulación de determinados significantes con determinados significados (Huerdo, 2002, p.4). De allí que en tiempos de convergencia tecnológica se torna urgente “rastrear dónde se funda el poder que se aloja en cada algoritmo, qué equivalencias propone y qué cadenas de diferencias” (Novomisky, 2019, p.76).

Considerando lo anterior, podemos decir que la hegemonía constituye “todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo” (Williams, 1980, p.17).

En la actualidad, muchas de esas percepciones están siendo alteradas producto de las tecnologías: hoy nos referimos al mundo a través de una multiplicidad de códigos y lenguajes diferentes, habitamos una concepción de tiempo ligado a lo instantáneo y, como bien demuestra Zygmunt Bauman, la fluidez o liquidez se tornan categorías transversales para intentar describir y analizar las formas que adopta el presente. Al trasladar este análisis al campo de Comunicación/Educación, Sebastián Novomisky argumenta:

En las últimas tres décadas, parte del arco de lo educativo se ha visto revisado, complementado y enriquecido con las tecnologías de la información y la comunicación. A pesar de eso, no sería prudente plantear que hubieran llegado a resignificar enteramente el campo de la Comunicación/Educación. Sin embargo, lo que viene propone una transformación del escenario de tal magnitud que estaríamos ante un hecho capaz de darles nuevos sentidos a la cultura, a la tecnología, a la comunicación, y por ende también a la educación (Novomisky, 2018, p.4).

Por lo tanto, el énfasis de esta investigación no estará en los dispositivos tecnológicos y sus propiedades, sino en las transformaciones socioculturales que producen sobre las prácticas de búsqueda, producción y circulación de conocimientos en la escuela; lo que necesariamente implica definir nuevos mapas conceptuales sobre cómo concebimos la información y el conocimiento en sociedades cada vez más cambiantes, desiguales y complejas.

2. Acerca de la Sociedad de la Información

El término Sociedad de la Información se utiliza con frecuencia para caracterizar a las sociedades contemporáneas. Lo encontramos en numerosos discursos políticos, programas empresariales y propuestas educativas. Pero no es la recurrencia del término lo que nos debe mantener alerta, sino las contradicciones que presenta.

En su tesis doctoral, Leonardo Murolo argumenta que desde una mirada materialista histórica podemos afirmar que las sociedades se conforman como tales a la luz de los modos de producción. De allí que se categoriza a la Sociedad de la Información de la misma forma que en siglos anteriores se hacía referencia a la Sociedad Industrial o a la Sociedad de Masas (Murolo, 2014, p.22).

Sin embargo, podemos insinuar que, más allá de las formas de producción, también cambia lo que en cada momento socio-histórico se concibe como valor agregado y, así como el arte era para el Renacimiento y la ciencia para la Ilustración, en el siglo XXI el valor agregado es el conocimiento:

(...)atavesamos una revolución tecnológica cuya peculiaridad no reside tanto en introducir en nuestras sociedades una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino en configurar un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural- y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios: un nuevo modo de producir, asociado a un nuevo modo de comunicar, convierte a la información y al conocimiento en fuerza productiva directa (Martín Barbero, 2009, p.24)

Desde los más diversos ámbitos se han definido las características que asume este momento histórico en clave informacional. Entre los pensadores más controversiales se encuentra Peter Drucker, quien visualizó el advenimiento de una nueva etapa del capitalismo, donde el saber se sitúa en el centro de la producción de riquezas de los países desarrollados (Drucker, 1993, p.154). Para Drucker, este tipo de sociedad requiere una formación permanente y una persona instruida, siendo éstas responsabilidades que le asigna a la escuela y a los dispositivos tecnológicos.

Por su parte, el sociólogo y economista Manuel Castells introduce los términos “era de la información” y “sociedad de redes” para dar cuenta de la reestructuración del capitalismo y de los modos de organización social producto de la transnacionalización de las comunicaciones y servicios, de las innovaciones tecnológicas y de la globalización. Sin embargo, el autor sostiene que resulta inapropiado referirse a una sociedad informacional porque las sociedades reaccionaron de manera distinta ante estos procesos según la especificidad de su historia, cultura e instituciones (Castells, 1997, p.45).

Es interesante el planteo de Castells porque no todos los países y comunidades tienen las mismas posibilidades de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, aspecto que nos conduce a cuestionar la promesa global de la democratización del conocimiento promulgada por organismos internacionales. Al respecto, la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, llevada a cabo en Ginebra en el año 2005 expresa:

“(...) declaramos nuestro deseo y compromiso comunes de construir una Sociedad de la Información centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida (...)” (2005, p.9).

De manera similar, el Informe Mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) del año 2005, titulado “Hacia las sociedades del conocimiento” señala:

“Una sociedad del conocimiento ha de poder integrar a cada uno de sus miembros y promover nuevas formas de solidaridad con las generaciones presentes y venideras. No deberían existir marginados en las sociedades del conocimiento, ya que éste es un bien público que ha de estar a disposición de todos” (UNESCO, p.18).

Como vemos, ha transcurrido más de una década y los esfuerzos por democratizar la información y el conocimiento siguen siendo insuficientes. La información se concentra en grandes corporaciones que deciden desde la legitimidad de los contenidos que circulan en las sociedades hasta sus formas de distribución. Al respecto, Jesús Martín Barbero sostiene:

Nuestras sociedades son, al mismo tiempo, «sociedades del desconocimiento», esto es, del no reconocimiento de la pluralidad de saberes y competencias culturales que, siendo compartidas por las mayorías populares o las minorías indígenas o regionales, no están siendo incorporadas como tales ni a los mapas de la sociedad ni siquiera a los de sus sistemas educativos (Martín Barbero, 2002, p.11).

En este marco, cabe señalar la responsabilidad que poseen los Estados para asegurar las condiciones necesarias de acceso a las tecnologías, así como también la promoción de políticas públicas de alfabetización digital.

En nuestro país, un gran avance en torno al acceso a las tecnologías de la información y la comunicación fue la implementación del plan “Conectar Igualdad” durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. Esta política pública estaba destinada 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 (Resolución CFE n°123/10).

Al mismo tiempo, el plan “Conectar Igualdad” se inscribe como el comienzo de otra serie de políticas que posibilitarán la dinamización de la efectiva utilización de las TIC en los distintos ámbitos y niveles educativos, tales como el Plan “Argentina Conectada”, que busca garantizar como servicio público la provisión de Internet en todo el país (Martin, 2018, p. 72).

A partir de esta serie de medidas estatales se comenzó a visualizar la importancia de integrar las TIC en los procesos educativos, así como también la significación que éstas adquieren para los sectores juveniles en la conformación de sus subjetividades e identidades.

Sin embargo, la reducción de la brecha digital en términos de provisión tecnológica no debe pensarse como el punto de llegada, sino que es el punto de partida para comenzar a apropiarse de determinados conocimientos, muchos de los cuales pueden ser promovidos y desarrollados en los ámbitos educativos:

La escuela podría y debería desempeñar un papel mucho más positivo en cuanto a proveer tanto perspectivas críticas sobre la tecnología como oportunidades creativas

de usarla. En última instancia, esto quiere decir que tenemos simplemente que dejar de pensar meramente en términos de tecnología, y empezar a pensar de nuevo en el aprendizaje, la comunicación y la cultura (Buckingham, 2006, p.8).

3. El descentramiento del libro y la deslocalización de saberes

La Escuela fue partícipe por excelencia del proyecto impulsado por la modernidad en el marco de la configuración de los Estados-Nación. Para ser funcional a sus objetivos, esta institución poseía una función clara: generar hábitos de disciplinamiento y homogeneización de modo tal que su paso por allí formara seres útiles para la sociedad, es decir, dispuestos a ocupar lugares predeterminados.

Al mismo tiempo, la Escuela estuvo pensada como una institución portadora de saberes legitimados por la ciencia y la razón, localizados en libros y en la propia figura del docente que, se pensaba, venía a iluminar a los sujetos –concebidos como seres carentes de cultura- y a limpiarlos de cualquier saber oscuro que portaban de sus hogares.

En la actualidad, son muchas las señales que nos conducen a pensar que la misión de la escuela no puede mantenerse invariable en el tiempo: las subjetividades que atraviesan el aula son muy distintas a las que lo hacían antes, la figura del docente ya no es sinónimo de portador de saberes y el conocimiento no se encuentra centralizado en el libro, sino que hay una multiplicidad de agentes de formación que trascienden las paredes del aula y rompen las lógicas tradicionales de aprendizaje. Al respecto, Jesús Martín Barbero sostiene:

En el estrato más profundo de la actual revolución tecnológica lo que encontramos es una mutación en los modos de circulación del saber, que fue siempre una fuente clave de poder, y que hasta hace poco había estado conservando el carácter de ser, a la vez, centralizado territorialmente, controlado a través de determinados dispositivos técnicos y asociado a muy especiales figuras sociales (Martín Barbero, 2003, p.18).

En la modernidad, el proceso de transmisión cultural era lineal y estaba ubicado en el tiempo: el docente transmitía conocimientos específicos que luego formaban parte de una identidad cultural de los alumnos. Dicho proceso entendido de ese modo, hoy está en tensión porque “la escuela no es el único lugar donde los educandos aprenden y exploran acerca del mundo, por lo cual desde la institución educativa debe practicarse una mirada abierta que promueva la articulación con esos otros ámbitos, porque también resultan centrales en la cotidianidad de los estudiantes” (Vestfrid, 2018, p.40).

Para dar cuenta de esta dispersión en los modos de transmitir conocimientos, Jesús Martín Barbero introduce los conceptos de descentramiento y diseminación. El descentramiento alude a la imposibilidad de localizar el conocimiento en un soporte fijo como solía ser el libro, en una institución determinada como fue pensada la escuela y en la figura del docente como portador de saberes legitimados. Por su parte, la diseminación da cuenta de la deslocalización y destemporalización de los

conocimientos y el emborronamiento de las fronteras que lo separaban del saber común.

De esta manera, los desafíos que enfrenta la escuela contemporánea no sólo radican en cómo construir subjetividad pedagógica, sino también en replantearse qué transmitir, cómo hacerlo y por qué en un contexto donde día a día se evidencian nuevos lenguajes y lazos de sociabilidad mediados por la tecnología. En este contexto, Roxana Morduchowicz reflexiona:

El papel de la escuela es fundamental. Pensemos que es una institución que nació con Gutenberg y fue creada para enseñar lo que la imprenta empezaba a producir. Es decir que durante siglos su papel fue distribuir información. Hoy, en el siglo XXI, esos objetivos no son válidos. La información es lo que sobreabunda; está muy accesible a todos los ciudadanos y a los chicos en particular. Lo que necesitamos es una escuela que enseñe a pensar esos contenidos (Páez, 2018, pág.4).

4. Nuevas formas de leer y narrar al mundo

Si bien la lectura lineal, solitaria y silenciosa sigue prevaleciendo en nuestros sistemas educativos, la ubicuidad de las pantallas necesariamente nos conduce a identificar nuevos modos de leer, nuevas formas de apropiarse de la lectura. En la actualidad, esta práctica ya no puede reducirse a los libros, sino que también leemos imágenes, videos, emoticones. Muchas veces, de manera simultánea.

Respecto a este fenómeno, Jesús Martín Barbero sostiene que “leer hoy es un montón de prácticas diferentes. Primero, prácticas históricas que no han desaparecido y que se superponen a las más modernas” (Martín Barbero, 2005, p.2).

En este contexto, donde convive el soporte analógico con el digital, una de las características que presenta la lectura mediada por las tecnologías es la hipertextualidad. Los actuales comportamientos hacen evidente que leer ya no es sólo entender palabras y frases: también consiste en usar íconos de navegación, barras de desplazamiento, pestañas, menús, hipervínculos, funciones de búsquedas de texto, en dedicar tiempo a concentrarse con imágenes, músicas y mapas de sitios (García Canclini, 2015, p.47).

Por lo tanto, si alfabetizar a los sujetos, unificar lenguas y transmitir la información que contenían los libros eran funciones otorgadas a la escuela en el proyecto moderno, los modos actuales de leer y narrar tienen gran impacto en su dinámica diaria. De todas formas, cabe señalar que no todas las instituciones reaccionan del mismo modo: algunas optan por ignorar estas nuevas lógicas, mientras que otras las aceptan pero no tienen los recursos suficientes para acompañarlas. Siguiendo a Victoria Martín (2018):

Tanto el multimedia como el hipertexto constituyen un desafío para los educadores: de qué manera entender sus lógicas, potenciar sus ventajas en la representación y el trabajo con los conocimientos, así como en la comunicación e interacción entre los

miembros del grupo, docentes y estudiantes y, por qué no, otros actores externos. (Martin, 2018, p.122).

Como vemos, hoy no alcanza con saber leer un texto de manera tradicional, sino que también debemos desarrollar los conocimientos necesarios para buscar información e interpretar los múltiples lenguajes y elementos que entran en juego: qué nos quieren decir, cómo se relacionan, qué finalidades persiguen. Al respecto, David Buckingham argumenta:

Las habilidades que los niños necesitan en relación con los medios digitales no se limitan a la recuperación de información. Como con la letra impresa, tienen también que ser capaces de valorar y utilizar críticamente la información si van a transformarla en conocimientos. Esto significa hacer preguntas sobre el origen de esa información, los intereses de sus productores, y el modo en que representa el mundo; y comprender cómo estos desarrollos tecnológicos están relacionados con cambios sociales y económicos más amplios (Buckingham, 2006, p. 5).

Al mismo tiempo, así como existen nuevas formas de leer, también están cambiando los modos de acceder a la información y “es en las nuevas generaciones donde esa complicidad opera más fuertemente, no porque los jóvenes no sepan leer o lean poco, sino porque su lectura ya no tiene al libro como eje y centro de la cultura” (Martín-Barbero, 2002, p.21).

Respecto a este momento socio-histórico, Sebastián Novomisky y Gladys Mancchini establecen que “la convergencia tecnológica, entendida como un fenómeno cultural, modificó los modos de circulación y acceso al conocimiento, de relación entre los sujetos y por lo tanto de constitución de la subjetividad” (Novomisky y Mancchini, 2018, p.28).

En este marco, es interesante retomar la noción de inteligencia colectiva propuesta por Henry Jenkins para dar cuenta de la construcción de un saber en conjunto, en donde cada sujeto puede aportar algo desde sus propias habilidades para construir un saber colectivo. En esta categoría el autor deposita a las transformaciones socioculturales en el plano de las instituciones educativas, políticas, religiosas que se tienen que reinventar y readaptarse a las nuevas lógicas de la cultura de la convergencia.

Pero no sólo los modos de leer y de acceder a la información están cambiando, sino también las formas de narrar. El concepto de narrativa transmedia, en inglés *transmedia storytelling*, fue presentado por Henry Jenkins (2003) para dar cuenta de las nuevas características que asumían los relatos en el universo mediático y de la convergencia de industrias culturales en la producción contenidos.

Según Jenkins, las narrativas transmedia son historias contadas a través de múltiples medios y son el resultado de una producción integrada. Las mismas no son una adaptación de un lenguaje a otro (por ejemplo del libro al cine), sino una estrategia que va mucho más allá y desarrolla un mundo narrativo que abarca diferentes medios y lenguajes (Scolari, 2013, p.25).

En este escenario de expansión de relatos, claro está que muchos jóvenes ya no se conforman con leer una obra literaria, observar una película o una serie, sino que apuestan a la producción y se convierten en prosumidores (productores+consumidores).

Este término también fue una invención de Henry Jenkins para dar cuenta de cómo los consumidores comenzaban a apropiarse de numerosos productos culturales, los resignificaban y producían nuevos relatos a partir de éstos. De alguna forma, podemos decir que “ya no estamos limitados a leer el mundo, tampoco solo a escribirlo: en la actualidad podemos publicar y compartir con lenguajes múltiples y en colaboración con nuestras propias versiones sobre el mismo” (Martin, 2016, p.98).

5. Los jóvenes y las tecnologías: ¿Nativos digitales?

Los jóvenes y las tecnologías se presentan en numerosos discursos como conceptos indisociables, pero no siempre ha sido de esta manera porque la juventud es una categoría que asume características diferenciales según condiciones históricas, políticas y socioculturales.

Por este motivo, “hablar de jóvenes como una unidad social, de un grupo construido, que posee intereses comunes, y referir estos intereses a una edad definida biológicamente constituye en sí una manipulación evidente” (Bourdieu, 2002, p.165). De allí que es necesario disputar aquellos conceptos que buscan atribuir a los jóvenes una serie de características homogéneas. Compartimos las ideas de Mario Margulis y Marcelo Urresti:

No existe una única juventud: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación a características de clase, el lugar donde viven y la generación a que pertenecen y, además, la diversidad, el pluralismo, el estallido cultural de los últimos años se manifiestan privilegiadamente entre los jóvenes que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad (Margulis y Urresti, 1998, p.1).

En la actualidad, uno de los términos que se utilizan con más frecuencia para hablar de jóvenes es el de “nativos digitales”, propuesto por Marc Prensky. Este profesor estadounidense sostiene que quienes nacieron en las últimas décadas poseen un desempeño excepcional de las tecnologías dado a que han nacido dominando la lengua digital de los videojuegos, las computadoras, Internet, etc.

Entre las principales características de los supuestos “nativos digitales” se encuentran la necesidad de recibir la información de forma ágil e inmediata, la atracción por las multitareas, la preferencia de los gráficos a los textos, la inclinación por los accesos al azar (desde hipertextos) y la preferencia de instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional (Prensky, 2001, p.6).

A pesar de que esta categoría resulta atractiva para caracterizar el vínculo de los jóvenes con las tecnologías, es necesario visualizar las tensiones y contradicciones que presenta. Al respecto, María Victoria Martín y Pamela Vestfrid reflexionan que

“si bien es cierto que las nuevas generaciones tienen una relación más natural con el entorno digital, ello no implica que hagan usos reflexivos de éstas” (Martin y Vestfrid, 2016, p.1351).

Como vemos, el hecho de que los “nativos digitales” posean habilidades para el desempeño operativo de las tecnologías, no quiere decir que conozcan qué hacer con los contenidos inagotables que circulan en la web, ni tampoco que posean criterios reflexivos de selección de información. Por este motivo, podemos decir que los usos que hacen los jóvenes de las tecnologías no son homogéneos y dependen de múltiples condiciones educativas, políticas y socioculturales.

Dolores Reig propone encuadrar estos usos dentro de las TIC (Tecnologías de la información y de la comunicación), de las TAC (Tecnologías del aprendizaje y del conocimiento) y de las TEP (Tecnologías del empoderamiento y la participación).

Las TIC hacen referencia al uso de las tecnologías para el entretenimiento, la interacción y la comunicación, siendo éste el más frecuente ya que incluye prácticas como pasar tiempo en las redes sociales virtuales, chatear por aplicaciones móviles como WhatsApp, escuchar música, mirar películas y series, etc. Por su parte, las TAC promueven el uso de las tecnologías para la producción y circulación de videos educativos, artículos académicos, plataformas de aprendizaje, entre otros. Por último, las TEP aluden al uso de las tecnologías para participar en asuntos de interés comunitario, asumiendo una postura activa en el ejercicio de la ciudadanía.

Considerando lo anterior, podemos decir que “gran parte de la tarea docente se basa en guiar a los supuestos nativos digitales, para que superen los usos instrumentales u operativos de las tecnologías y puedan alcanzar otros más reflexivos” (Vestfrid, 2018, p. 42).

Sin embargo, claro está que no todos los docentes tienen las mismas posibilidades, herramientas e intereses para orientar a los jóvenes en usos más enriquecedores de las TIC. La brecha generacional, la desigual capacitación y las singularidades que presenta cada establecimiento educativo respecto a las tecnologías son algunas de las problemáticas que, en muchos casos, impiden avanzar en ese acompañamiento.

6. Repensando el rol de los docentes

En este escenario, donde adquieren cada vez mayor protagonismo los dispositivos tecnológicos y las pantallas, creemos que es necesario repensar el rol de los docentes. Por una parte, están quienes se preguntan si tiene sentido conservar esta figura y le otorgan a las tecnologías la potestad de educar a las nuevas generaciones. Por otra, quienes asumimos que hay que reinventar muchas de sus funciones, pero con la certeza de que su presencia seguirá siendo sumamente importante.

Entre los principales desafíos que enfrenta la tarea docente en la actualidad, se encuentra cómo despertar el interés de los educandos y mantener su atención. De este modo, muchas veces se presenta como propuesta disruptiva la proyección de una película en horario de clases, la transmisión de contenidos por medio de videos

de YouTube o la permisibilidad para que los estudiantes utilicen el celular sin restricciones o indicaciones.

Este modo de incorporar las TIC, se encubre bajo el supuesto de estar frente a una propuesta dinámica que en realidad posee como único objetivo el paso del tiempo en el aula de la manera más amena posible. Porque posicionar al educando como sujetos activos y creativos, requiere también de una propuesta docente creativa, disruptiva y superadora. Al respecto, Sebastián Novomisky y Gladys Manccini argumentan:

El estudio de las funciones que les caben a las tecnologías en relación con la enseñanza no se presta hoy simplemente a una enumeración de usos posibles. La utilización de aquellas en un proyecto educativo enmarca un modelo pedagógico en el que se seleccionaron contenidos culturales y se modelaron estrategias cognitivas (Novomisky y Manccini, 2018, p. 35).

Por lo tanto, creemos que para integrar las tecnologías en educación, los docentes deben contar con tres conocimientos: tecnológico, pedagógico y de contenidos. Este modelo es conocido en la educación como TPACK y fue introducido por la psicóloga estadounidense Judi Harris para evidenciar que un uso adecuado de la tecnología en la enseñanza requiere del desarrollo de un conocimiento complejo y contextualizado.

Sin embargo, cabe señalar que si bien el modelo TPACK nos ayuda a repensar el lugar de los docentes y sus conocimientos, no existen recetas mágicas cuando se trata de integrar las tecnologías en el aula. Tampoco significa que debamos adaptar de manera forzada todas nuestras propuestas y contenidos al soporte digital:

Antes que cualquier discusión tentativa sobre técnicas, sobre materiales, sobre métodos para una clase dinámica, es preciso, incluso indispensable, que el profesor descanse en el saber que la piedra fundamental es la curiosidad del ser humano (Freire, 2004, p. 40).

Las herramientas por sí solas pueden no aportarnos experiencias educativas enriquecedoras, el desafío está en aprovechar sus potencialidades para crear nuevos escenarios que promuevan el aprendizaje colaborativo, la creatividad, la democratización de la palabra y la producción de nuevos contenidos por parte de todos los actores involucrados. Siguiendo a Pamela Vestfrid:

Los educadores tienen que abordar con sus alumnos los medios de comunicación y las tecnologías de una manera que permita su problematización pero también la producción. Se promueve así una educación en medios que revalorice la cultura de los propios alumnos, para quienes los medios de comunicación y la cultura mediática constituyen una parte esencial de su cotidianidad y su identidad cultural (Vestfrid, 2009, p.6).

7. Recapitulación

A lo largo de estos párrafos hemos presentado las principales herramientas teórico-conceptuales que forman parte de este trabajo de investigación. La selección constituyó un desafío por la diversidad de aportes bibliográficos y enfoques en torno a la temática elegida, lo cual nos hizo reafirmar la urgencia e importancia de abordar los procesos de búsqueda, producción y circulación de información y conocimientos en la escuela.

La consulta permanente a numerosas fuentes y la cantidad de material disponible nos llevó a evidenciar cómo está cambiando nuestro vínculo con la información y el conocimiento a partir de la omnipresencia de las pantallas y de los dispositivos tecnológicos. De allí que nos preguntamos cómo impacta esta transformación en la escuela.

Para llevar a cabo esta investigación, adoptamos una perspectiva de comunicación/cultura/educación como dimensiones que están intrínsecamente relacionadas entre sí. En este sentido, creemos que la problemática presentada no puede analizarse por fuera de la cultura en la que se desarrolla y de sus lógicas comunicacionales.

En lo que respecta al momento histórico en el que se sitúa la investigación, problematizamos el concepto de “Sociedad del conocimiento” desde varios lugares: la imposibilidad de hablar de una sociedad del conocimiento y la intencionalidad que persigue la homogeneización del término; la promesa de la democratización del conocimiento promulgada por organismos internacionales; la desigualdad de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación entre los países, etc.

Al mismo tiempo, hemos remarcado la importancia de que los gobiernos se comprometan con políticas de acceso a las tecnologías de la información y comunicación como fue el Plan Conectar Igualdad en nuestro país, así como también de alfabetización digital.

En la misma línea de análisis, presentamos las principales transformaciones que está atravesando la institución escolar a partir de la multiplicación de los agentes de formación, el descentramiento del libro y la deslocalización de saberes; y asumimos la importancia de reconocer la ampliación de los universos vocabulares de los jóvenes y sus nuevas formas de expresión.

Por otra parte, anunciamos el riesgo que supone pensar que los jóvenes son “nativos digitales” y que no hace falta enseñarles cómo proceder en entornos virtuales; cuestionamos la idea de atribuirles ciertas características impuestas por el mercado y presentamos los términos TIC, TAC, TEP para evidenciar los alcances y limitaciones de los usos tecnológicos.

Para finalizar, remarcamos la importancia del rol docente en este nuevo escenario de convergencia tecnológica, enumeramos cuáles son sus principales desafíos y presentamos un modelo que creemos necesario al momento de integrar las tecnologías en el aula con finalidades educativas: el modelo TPACK propuesto por Judi Harris.

A modo de síntesis, nos gustaría subrayar que no existe objeto de estudio por fuera del lenguaje: “Ni el objeto está allí a la espera de ser analizado, ni los conceptos cerrados, aguardando ser puestos a trabajar sobre un fenómeno en particular” (Novomisky, 2019, p.29). De allí que toda selección de contenidos es intencional y parcial en tanto las herramientas teórico-conceptuales aportan a la construcción de nuestro objeto de estudio otorgándole características propias y diferenciales en un universo de sentidos denominado semiosis social.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo, Conaculta.

Buenfil Burgos, N (1992). El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación. México: Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Buckingham, David (2006). La educación para los medios en la era de la tecnología digital. Ponencia presentada en el Congreso del décimo aniversario de MED “La sapienza di comunicare” Roma 3 y 4 de marzo de 2006.

Castells, M. (2002) La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.

Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, Ginebra 2003 – Túnez 2005. Recuperado de: <https://www.itu.int/net/wsis/outcome/booklet-es.pdf>

Drucker, P. (1944) La sociedad postcapitalista. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

Freire, P. (2004) Pedagogía de la autonomía. San Paulo, Brasil: Paz e Terra.

Fundación telefónica (2012) Judi Harris explica el Modelo TPACK [archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=HDwWg_g0JGE

García Canclini, N. (2015) ¿Cuánto o cómo se lee? De los libros a las pantallas. En L. A. Quevedo (Comp) La cultura argentina hoy (pp.40-45). Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.

Geertz, C. (1973) La interpretación de las culturas. Nueva York, Estados Unidos: Gedisa.

Hall, S. (1997) Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. Londres, Reino Unido: Sage Publications. Traducido por Elías Sevilla Casas.

Huergo, J. (2000) Hegemonía. Un concepto clave para comprender la comunicación. La Plata, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Huergo, J. (2002). Comunicación/Educación: ámbitos, prácticas y Perspectivas. La Plata, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

Jenkins, H. (2003) "Transmedia Storytelling". MIT Technology Review. Recuperado de: <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>

Margulis, M., y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Buenos Aires, Argentina (pp. 3-21).

Martín Barbero, J. (2002) Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. En revista *Diálogos de la comunicación*. Guadalajara, México: Departamento de Estudios Socioculturales ITESO.

Martín Barbero, J. (2003) Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. n°32 (pp. 17-34).

Martín Barbero, J. (2005) Los modos de leer. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, Bogotá.

Martín Barbero, J. (2009) Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. En *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Universidad Javeriana de Bogotá. (pp.19-31).

Martin, M. V. y Vestfrid, P. (2016) Tensiones en torno al concepto de "nativos digitales" en el caso de estudiantes universitarios. Ponencia presentada el 8 de abril de 2016 en las 1º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Rectorado de la UNLP, La Plata.

Martin M.V. (2016) La escuela frente a las nuev@s formas de leer, escribir y publicar *Catalejos*. *Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol.2; N°3 (pp.84-101). Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1841>

Martin, M. V. (2018) *Políticas públicas de formación del profesorado en TIC* (Tesis de Doctorado en Comunicación) Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Murolo, L. (2014) *Hegemonía de los sentidos y usos de las tecnologías de la comunicación por parte de jóvenes del conurbano bonaerense sur. Estudio realizado en Quilmes 2011-2014.* (Tesis de Doctorado) Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Novomisky S. y Manccini G. (2018) "Tecnologías, medios y procesos pedagógicos: claves para un abordaje en contexto de convergencia". En P. Vestfrid y M. V. Martin (Ed) *La aventura de innovar con TIC II: aportes conceptuales, propuestas y experiencias.* (pp.28-38) La Plata, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Novomisky S. (2018) Digitalización de la cultura: un fenómeno que resignifica el campo de Comunicación/Educación. *REVCOM. Revista científica de la REDCOM.* N°7 (P.30). Recuperado de:

<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/article/view/5050/4072>

Novomisky, S. (2019) *La marca de la convergencia. Medios, tecnología y educación. Doce ensayos en busca de una narrativa* (Tesis de Doctorado en Comunicación) Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Hacia las sociedades del conocimiento* (Informe publicado en el 2005).

Páez, Natalia (19 de julio del 2018) "Roxana Morduchowicz: El saber de los chicos sobre la tecnología es instrumental" *La Nación*. Recuperado de:

<https://www.lanacion.com.ar/opinion/roxana-morduchowicz-el-saber-chicos-tecnologia-es-instrumental-nid2163115>

Prensky, M. (2001) *Nativos e inmigrantes digitales.* Editorial SEK.

Página 12. (4 de mayo de 2018). Los baches en la red social. *Página 12.*

Quevedo, L. y Dussel, I. (2010) *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital.* Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Reig, D. (2013). Sociedad aumentada y aprendizaje [archivo de video] Ibertic. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ci3EeZR XVDM>

Resolución CFE N° 123/10 "Plan Conectar Igualdad" Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14971.pdf>

Schmucler, H. (1997). Un proyecto de comunicación/cultura. En *Memoria de la comunicación.* Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Scolari, C. A. (2013) *Narrativas Transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona, España: Grupo Planeta.

Scolari, C. A. (2018a) *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*. Barcelona, España: Universitat Pompeu Fabra.

Scolari, C. A. (2018b) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas*. Barcelona, España: Universitat Pompeu Fabra.

Vestfrid, P. (2009) "Los docentes ante el desafío de enseñar en el contexto de la cultura mediática". Ponencia presentada en el Primer Encuentro sobre Juventud, Medios de Comunicación e Industrias Culturales. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Vestfrid, P. (2018) "Claves para los educadores de hoy". En P. Vestfrid y M. V. Martín (Ed) *La aventura de innovar con TIC II: aportes conceptuales, propuestas y experiencias*. (pp.39-46) La Plata, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Williams, R. (1980) *Base y superestructura. Marxismo y literatura*. España, Barcelona: Península.

Métodos y técnicas

Para los fines de este trabajo de investigación, se combinaron los enfoques cualitativo y cuantitativo por medio de diversas técnicas: entrevistas semiestructuradas, encuestas, observaciones participantes y análisis de documentos. Esta metodología, conocida en nuestro campo de estudios como triangulación, tiene como primera característica la complementariedad. De allí que los enfoques cualitativo y cuantitativo se enriquecen uno al otro para producir un conocimiento que los dos no pueden dar en forma separada (Palazolo y Vidarte Asorey, 2013, p.89).

En este marco, creemos que las herramientas metodológicas no deben ser pensadas como técnicas que se eligen al azar, sino que poseen intencionalidad y aportan a la construcción del objeto de estudio. De esta forma, implementamos técnicas cualitativas y cuantitativas teniendo en cuenta su pertinencia en distintos momentos de la investigación.

Considerando lo anterior, la entrevista semiestructurada a la Directora fue la primera técnica que llevamos a cabo en la Escuela. La misma nos permitió conocer un primer posicionamiento de la Institución en torno a las tecnologías y ajustar las preguntas de los formularios destinados a docentes y estudiantes.

Para ello, retomamos los postulados de Rosana Guber, quien define a la entrevista como “una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (Guber, 2001, p.76).

Por lo tanto, esta técnica “sirve fundamentalmente para descubrir preguntas, es decir, para construir los marcos de referencia de los actores a partir de la verbalización asociada más o menos libremente en el flujo de la vida cotidiana” (Guber, 2001, p.86). De allí que no partimos de una guía pre-formulada de preguntas, sino de reconocer los marcos referenciales desde los cuales los sujetos construyen sentido, evitando que sean condicionados por las nociones del investigador respecto a la temática.

Considerando lo anterior, podríamos definir esta clase de entrevistas como “una conversación interesante e interesada, en la cual el investigador da amplia libertad al entrevistado, pero siempre una conversación orientada por el primero” (Bonaparte, 2017, p.88).

Por otro lado, la encuesta es una técnica de investigación que generalmente es utilizada a partir del enfoque cuantitativo. Sin embargo, en el curso de las investigaciones actuales, existe un gran consenso respecto de hacer uso de ella para complementar la información producida por otras técnicas cualitativas (Bonaparte, 2017, p.78).

En este marco, realizamos dos cuestionarios destinados a docentes del Ciclo Superior y a estudiantes que transitan 4to, 5to y 6to año de las orientaciones

Naturales, Sociales y Economía de la escuela de Educación Secundaria n°3 de la ciudad de Chacabuco. Cabe señalar que algunas preguntas destinadas a los estudiantes se diferencian de las diseñadas para los docentes según los datos que nos proponemos relevar y aproximaciones a los universos vocabulares de los encuestados.

En cuanto a la cantidad de preguntas, 32 fueron destinadas a los estudiantes y 34 a los docentes.¹ El asistente seleccionado para formular las encuestas fue “Google Formulario”, debido a las posibilidades de diseño que ofrece: respuesta corta, párrafo, selección múltiple, casillas de verificación, desplegados y cuadrículas. Su armado supuso una toma constante de decisiones, procesos de intercambios, lecturas y relecturas. A su vez, resultó rápido y económico ya que evitamos fotocopias y tiempo de procesamiento.

En lo que respecta a su forma de aplicación, decidimos en forma conjunta con el equipo directivo de la Institución que fuera de manera digital durante el horario de clases. Al mismo tiempo, la técnica encuesta permitió llevar a cabo observaciones participantes dentro de la Institución, lo que nos brindó un primer panorama de las características de los actores seleccionados, sus dinámicas y vínculos dentro del aula, así como también del grado de apropiación tecnológica para responder el cuestionario de manera digital.

Por otro lado, cabe señalar que antes de implementar esta técnica de investigación, se verificó la conexión a Internet en el establecimiento, la presencia de los estudiantes en las aulas, la disponibilidad de los docentes para responder las preguntas en horario de clase, etc.

Una vez relevada la encuesta, se entrevistaron a 10 estudiantes pertenecientes a 4to, 5to y 6to de las tres orientaciones para complementar y enriquecer los resultados. Es necesario señalar que acordamos con la directora realizar grupos focales para dinamizar los tiempos institucionales y de la investigación. Por su parte, las entrevistas a docentes adoptaron una dinámica similar ya que se realizaron durante el curso “Aprender, pensar y producir. Los celulares en la gestión del aula”, dictado en el Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIE) de la ciudad.

Decidimos realizar las entrevistas en dicho espacio a partir del relevamiento de algunas respuestas que obtuvimos en el cuestionario. Cabe señalar que para cumplir con los fines de esta investigación, retomamos sólo aquellos testimonios de los docentes pertenecientes a la Escuela de Educación Secundaria n°3. A su vez, entrevistamos previamente a Claudia, quien se encarga de dar el curso y es docente de la Institución y Consultora en Educación y TIC.

Por otro lado, creemos que la observación participante en el territorio es la técnica más apropiada para aproximarse a cuestiones que no sólo pasan por la palabra hablada. Esto quiere decir que si bien el lenguaje es un componente relevante, posee la misma importancia que otros datos que se puedan obtener en la

¹ Los formularios se incluyen en el apartado “Anexos”.

intervención: prácticas, costumbres, relaciones entre los sujetos, gestos, vestimentas, características del espacio, etc.

Esta herramienta perteneciente al campo etnográfico hace hincapié en la presencia del investigador en el territorio. Por lo tanto, es necesario cobrar conciencia del lado subjetivo del proceso y reconocer que no es válido negar nuestra presencia en el lugar, con todo lo que llevamos ahí: el estar ahí en ese momento, con lo que nos genera –interpretaciones, sensaciones, angustias- el hecho de estar ahí (Rockwell, 2009, p.49).

Este principio etnográfico adquiere aún más valor en mi trabajo de campo, en tanto la institución elegida para llevar a cabo esta investigación es a la que asistí durante mi infancia y adolescencia.

En lo que respecta al análisis de documentos, se prestó crucial al Proyecto Institucional de la Escuela y el lugar que le otorga a las TIC en los procesos educativos. A partir de esta técnica, buscamos visualizar el grado de interés en la temática y las palabras que utiliza para conceptualizarlas. A su vez, se consultaron documentos de acceso a las tecnologías y de conexión a Internet en la ciudad de Chacabuco con el objetivo de contextualizar la investigación y analizar los procesos educativos de la Escuela de Educación Secundaria n°3 en articulación con la comunidad en la que está inserta, motivo que nos llevó a visitar la Biblioteca Pública Municipal Leopoldo Marechal e indagar el vínculo que posee con dicha Institución.

Por último, cabe señalar que el proceso de ingreso a la Escuela de Educación Secundaria n°3 estuvo acompañado por valiosos aportes, reflexiones e intercambios producidos en el marco del “Taller de Análisis de la Comunicación en Instituciones Educativas” perteneciente al Ciclo Superior del Profesorado en Comunicación Social. El mismo me permitió reflexionar en torno a mi presencia dentro de la Institución y las posibilidades de intervención de los Profesores en Comunicación Social, más allá del aula.

Referencias bibliográficas

Bonaparte, A. (2017). Las técnicas en la investigación. En L. Ametrano (Coord.), *Técnicas de investigación social. Cuaderno de cátedra* (pp. 62-93). La Plata, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

Guber, R. (2001). La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad. En *La etnografía: método, campo y reflexividad* (pp. 75-100). Buenos Aires, Argentina.

Palazzolo, F. y Vidarte Asorey, V. (2012) Claves para abordar el diseño metodológico. En S. Souza, C. Giordano y M. Migliorati (Ed.), *Hacia la tesis. Itinerarios conceptuales y metodológicos para la investigación en comunicación* (pp. 88-90). La Plata, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

Rockwell, E. (2009) Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (pp. 41-65). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Con la lupa en la ciudad y en la escuela

Esta investigación se sitúa en Chacabuco, ciudad ubicada al noroeste de la provincia de Buenos Aires y fundada en el año 1865. Desde sus inicios, esta localidad se caracterizó por su actividad agrícola-ganadera, siendo escenario de la “Fiesta del Maíz” que se celebra desde el año 1970. A su vez, es reconocida en el ámbito literario por inspirar numerosos relatos del célebre escritor Haroldo Conti, quien supo capturar su esencia y transmitirla con sus palabras a través de cuentos como “Perfumada noche”, “La balada del álamo Carolina”, “Los novios”, entre otros. En la actualidad, Chacabuco creció mucho comparado con aquel pueblo que describía Haroldo. Según el último censo nacional realizado en el año 2010, esta localidad cuenta con una población de 48703 habitantes, de los cuales 22682 poseen computadora en sus hogares (INDEC, 2010). Cabe señalar que dicho censo no contempla el uso de otros dispositivos tecnológicos y que sus datos están desactualizados si se tiene en cuenta que se realizó hace nueve años.

En lo que confiere a la conexión a Internet, no hay documentos públicos que brinden esa información. Por lo tanto, se llevó a cabo un relevamiento de datos en las tres compañías que brindan este servicio en la ciudad, resultando que Fibertel posee 5400 usuarios, Netelcoop 4000 y Movistar 7000. Si bien las cifras son aproximadas, evidencian un total de 16400 usuarios con conexión a Internet en sus hogares. Si tenemos en cuenta que la totalidad de hogares es de 16496, podemos deducir que el 99,4% tiene conexión a Internet.

En cuanto a políticas públicas en torno a lo digital, en el año 2013 numerosas escuelas de la ciudad recibieron netbooks del Programa Conectar Igualdad. Entre éstas, se encuentra la Escuela Secundaria n°3 -establecimiento elegido para realizar esta investigación-. Por otro lado, para aproximarnos a la situación de los estudiantes de la provincia de Buenos Aires respecto a la conexión a Internet y tenencia de computadoras, se consultó el informe de Aprender Conectados² (2017). El mismo indica que de un total de 160195 estudiantes de secundaria encuestados, el 88,34% tiene conexión a Internet en sus viviendas y, de un total de 160838, el 86,74% tiene computadora en sus hogares. Si bien los datos son representativos y pueden ser cuestionados por el modo en que han sido relevados, reflejan que todavía resta mucho por hacer para reducir la brecha de acceso a dispositivos tecnológicos e Internet.

En el año 2018 se inauguró en Chacabuco un espacio con computadoras y otros dispositivos tecnológicos que responde a la política pública nacional “Punto Digital”. Según una nota publicada en enero de 2019 en la página web del Municipio, en estos espacios se brindan talleres y capacitaciones en torno al uso de las computadoras para niños, jóvenes y adultos mayores, así como también proyecciones de películas y videojuegos.³

² <http://aprenderdatos.educacion.gob.ar/binarg17/RpWebEngine.exe/Portal?lang=esp>

³ <https://chacabuco.gob.ar/punto-digital-inicio-de-talleres/>

Como mencionamos anteriormente, la institución elegida para realizar este trabajo de investigación es la Escuela de Educación Secundaria n°3⁴. La misma se fundó en el año 1945 y está ubicada en las calles Zapiola, Av. Solís, Moreno y Entre Ríos, a tres cuadras de la Municipalidad y a media cuadra de la Biblioteca Pública Municipal Leopoldo Marechal. A su vez, forma parte de una Unidad Académica que incluye los niveles Inicial, Primaria, Secundaria y Terciario.

En la actualidad, el secundario posee una matrícula de 596 estudiantes y presenta tres orientaciones: Economía, Naturales y Sociales. Según el Proyecto Institucional de la Escuela, los alumnos provienen de la planta urbana y suburbana de la ciudad, y poseen diversos niveles socioeconómicos. A su vez, en los últimos años se notó un crecimiento de jóvenes que arriban de países limítrofes. La Escuela posee 21 divisiones con una trayectoria de 1ro a 6to año.⁵

Desde su apertura, esta institución se caracterizó por la formación de maestras y, por este motivo, posee dos divisiones de Sociales, a diferencia de Economía y Naturales que sólo tienen un curso disponible cada año. Su actual directora es Paola Millán, quien también ejerce como Profesora de Filosofía.

Respecto al posicionamiento de la Escuela en torno a las tecnologías de la información y la comunicación, la Profesora Millán⁶ transmite una visión favorable:

“Desde todos los niveles de la educación, exigen trabajar con las TIC. Y lo creemos necesario... Las tecnologías nos atravesaron y en la escuela esto ya no es lo prohibido, lo que no se puede usar. Hoy es una herramienta más de trabajo”.

En cuanto a provisión tecnológica, la Unidad Académica cuenta con un carrito tecnológico con 30 computadoras, televisores con acceso a Internet y una sala de video. Si bien poseen diversos dispositivos tecnológicos, la directora argumenta:

“Por suerte, tenemos las posibilidades económicas porque no es que el Estado nos esté dando materiales, sino que la cooperadora compró un tele, participó el centro de estudiantes, fuimos adquiriendo insumos que cuidamos mucho porque somos muchos todos juntos”.

El hecho de albergar a muchos actores también se ve reflejado en la conectividad a Internet ya que, a pesar de que el alcance se amplió a 50 megas, sigue siendo insuficiente para esta comunidad educativa. Sin embargo, la Directora sostiene que “los chicos se las ingenian porque todos tienen celulares de alta tecnología”.

⁴ Para la realización de este apartado, recuperé producciones propias en el marco del “Taller de Análisis de la Comunicación en las Instituciones Educativas” (1er cuatrimestre, 2019).

⁵ Si se desea tener una mayor aproximación a la comunidad y barrio donde se localiza la Escuela, consultar la nota de campo “01 Barrio de la Escuela” disponible en el apartado “Anexos”.

⁶ La entrevista a la Directora realizada el 17 de mayo para los fines de este trabajo, se encuentra disponible en el apartado “Anexos”

Si bien es notable el entusiasmo de la prof. Paola por integrar las tecnologías en las propuestas educativas, reconoce que se trata de un proceso que lleva tiempo, especialmente en los docentes que poseen una formación tradicional:

“El profe joven te trabaja todo digital y al profe más grande le damos su tiempo para que pueda hacerlo y para que también pueda incorporar las tecnologías a su vida diaria cuando no las tiene incorporadas. Y tenemos incorporado el manual, el libro, la fotocopia... Hay profes que están más capacitados y otros que le tienen más miedo”.

Por este motivo, el equipo directivo de la escuela apuesta al trabajo de manera articulada entre todos los docentes, especialmente en el armado de materiales para compartir en el aula. Respecto a este último punto, la Directora sostiene que “el manual de textos está desterrado por completo” y que la nueva implementación que está llevando a cabo la escuela es que los profesores se junten por área para producir sus propios libros a partir de otros:

“Estábamos trabajando con esto de usar libros, pero apareció la problemática de lo económico, de lo social, entonces queremos que el alumno que ya está, vuelva a traer el material y la bibliotecaria lo maneja. Esto lleva a que el nene que no puede comprar el nuevo libro puede acceder porque lo donó el que viene de un año anterior. Eso está bueno porque el material circula y por eso les pedimos que no hagan un cambio anual”.

En lo que respecta a la comunicación institucional, la Escuela no posee una página web por razones económicas y administrativas. Sin embargo, el Ciclo Superior (4to, 5to y 6to) posee un grupo de Facebook donde se suben archivos y se brinda información a la comunidad educativa. A su vez, la Institución le otorga valor a la comunicación presencial:

“Una vez por mes nos reunimos con el equipo directivo para tener más contacto, pasarla un rato bien, pero sobre todo resolver cuestiones cara a cara, a pesar de que tenemos un grupo de WhatsApp”.

Por otra parte, el interés que transmite la directora respecto a las tecnologías se ve reflejado en el proyecto institucional de la escuela. Entre sus principales objetivos se encuentran:

“Contribuir al mejoramiento de la calidad educativa con integración de conocimientos y de nuevos espacios institucionales, de trabajo entre alumnos y docentes organizados alrededor de actividades interdisciplinarias aprovechando los recursos pedagógicos y tecnológicos disponibles” y que los alumnos logren “Buscar, procesar, generar y difundir información haciendo uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”⁷.

⁷ El Proyecto Institucional de la Escuela de Educación Secundaria n°3 está disponible en el apartado “Anexos”.

Búsqueda de información

1. Wikipedia ¿el sueño de la biblioteca universal?

El interés insaciable por el conocimiento, llevó a numerosos filósofos y escritores a soñar con una biblioteca universal. Pero lo que acontecía en el plano de la escritura e imaginación parece volverse realidad en el siglo XXI con la creación de Wikipedia. A diferencia de la Biblioteca de Babel, Wikipedia no presenta galerías hexagonales ni escaleras espirales, pero reúne más de 50 millones de artículos en 300 idiomas, lo que suma más de 2000 millones de ediciones según datos extraídos de su página web.

Esta enciclopedia fue creada en el año 2001 por Jimmy Wales y Larry Sanger, dos estadounidenses con una visión democratizadora de la producción y circulación de conocimientos y, desde entonces, es la mayor y más popular obra de consulta en Internet. Según Wales, el proyecto Wikipedia constituye “un esfuerzo para crear y distribuir una enciclopedia libre, de la más alta calidad posible, a cada persona del planeta en su idioma”, para lograr “un mundo en el que cada persona del planeta tenga acceso libre a la suma de todo el saber de la humanidad”.

A su vez, podemos convertirnos en autores de sus artículos en tanto la edición colaborativa constituye una de sus políticas más relevantes. En este marco, no hace falta ser personas reconocidas para escribir o editar un artículo en Wikipedia, alcanza con cumplir ciertos requisitos básicos que responden a cinco pilares:

- 1) Cualquier persona puede incorporar o corregir información en Wikipedia, pero debe recordar que se trata de una enciclopedia. Los artículos deben ser de interés universal, Wikipedia no acepta investigaciones originales o ensayos y debe evitarse la información de carácter efímero.
- 2) Búsqueda del “punto de vista neutral”. Miles de personas provenientes de distintos países colaboran con esta enciclopedia, Wikipedia no asumirá como propio ningún punto de vista particular, sino que intentará ofrecer la información desde todos los ángulos posibles.
- 3) Wikipedia es de contenido libre. Todos los textos están disponibles con cualquier fin, siempre que al reutilizarlos se acredite su origen y se utilice la misma licencia “*Creative Commons*”.
- 4) En el foro de discusiones, los usuarios deben respetarse mutuamente y presumir buena fe.
- 5) Wikipedia no tiene normas firmes.

El hecho de que Wikipedia sea una enciclopedia libre, políglota y editada de manera colaborativa, nos conduce a pensar que estamos frente a una “comunidad de conocimientos” en términos de Pierre Lévy. Estas comunidades se definen por medio de afiliaciones voluntarias, temporales y tácticas, reafirmadas en virtud de empresas intelectuales e inversiones emocionales comunes y se mantienen unidas

mediante la producción mutua y el intercambio recíproco de conocimientos (Jenkins, 2008, p.37).

En este marco, cabe señalar que Wikipedia opera bajo software libre y es gestionada por Wikimedia, organización sin fines de lucro cuya financiación está basada en donaciones. Su sede se encuentra en San Francisco, California, aunque posee distintas organizaciones que promueven sus proyectos en distintos países, como es el caso de Wikimedia Argentina.

Esta enciclopedia virtual es un proyecto inusual para un mundo atravesado por el capitalismo de datos ya que no posee publicidad. Según un artículo publicado en 2013 en la revista del diario estadounidense *The New York Times*, si Wikipedia aceptara anuncios publicitarios y de video, podría valer hasta \$ 5 mil millones. Claro está que un componente distintivo de Wikipedia es que no persigue finalidades lucrativas como sí sucede con la mayoría de las industrias del conocimiento.

En el imaginario de muchos docentes, Wikipedia no es una fuente de información confiable. Esta situación llevó a que la fundación Wikimedia Argentina publicara “Wikipedia en el aula”, un manual destinado a docentes para promover el uso de esta enciclopedia virtual en los espacios formativos. Dentro de esta publicación, es posible encontrar respuesta a interrogantes como: “¿Es confiable? ¿Qué hago con los alumnos que la utilizan como fuente única de consulta? ¿O con aquellos que se limitan a copiar y pegar? ¿Cómo sé que un artículo no contiene datos falsos? ¿Quién controla la información?” (Lorente, 2011, p.3).

Por otra parte, Wikimedia Argentina también se encarga de brindar numerosos talleres, conferencias y capacitaciones sobre diferentes temas vinculados con la apertura del conocimiento y la cultura, la participación ciudadana en los entornos digitales, la promoción de proyectos comunitarios, etc. Sus actividades poseen un gran alcance en todo el país y reflejan todo lo que se puede lograr mediante el trabajo colaborativo, articulado y en red. Para conocer las actividades impulsadas por Wikimedia Argentina durante el año 2018, se recomienda consultar su resumen anual⁸.

2. Buceadores o surfistas: modos de vincularse con el saber

Numerosos autores han investigado las recientes transformaciones en el vínculo con el saber y la información. Entre ellos, podemos destacar a Jorge Huergo, quien recupera la metáfora de buceadores y surfistas del filósofo italiano Alessandro Baricco para evidenciar que:

En la cultura centrada en el libro, el tipo de experiencia del saber es como la del buceador: se circula y trabaja con los saberes preferentemente en un punto y en profundidad. En cambio, en la cultura digital, el tipo de experiencia es como la del surfista: se circula por la superficie y a velocidad (Huergo, 2013, p.24).

⁸ <https://www.wikimedia.org.ar/memoriaanual2018/#>

En este contexto, podemos decir que las culturas juveniles se identifican más con la práctica del surfista que con la del buceador: los pulgares se mueven en las pantallas a gran velocidad del mismo modo que los surfistas se deslizan por las olas. Sin embargo, a pesar de que muchos adultos traducen este comportamiento como falta de interés por la lectura, hay motivos más contundentes para pensar que lo que se pone en juego es mucho más que una cuestión de gustos y preferencias. Como estuvimos analizando en capítulos anteriores, las tecnologías de la comunicación y de la información han alterado nuestra percepción de tiempo y de espacio y, en consecuencia, nuestra capacidad de mantener atención por un tiempo prolongado. Al respecto, Cristina Corea e Ignacio Lewcowickz sostienen:

Desde la perspectiva de la subjetividad, el tiempo no es una idea ni una concepción filosófica; es una experiencia. Y la experiencia varía según cómo varían sus condiciones. Cuando leo o estudio, experimento un tiempo acumulativo, evolutivo, en el cual cada momento requiere uno previo que le dé sentido (...) No sucede lo mismo con las prácticas de recepción de imágenes. Cuando miro tele experimento la actualidad, la puntualidad del instante, habito un tiempo que no procede del pasado ni tiene evolución, cada imagen sustituye a la siguiente sin requerir antecedente y a su vez es sustituida por otra que a su vez... (Corea y Lewcowickz, 2004, p.51).

En este marco, podemos decir que tanto buceadores como surfistas experimentan el tiempo de formas diferentes. Mientras que los primeros acceden al conocimiento de manera acumulativa y evolutiva, moviéndose de lo general a lo particular; los segundos se sienten atraídos por la práctica del *zapping* ya que no requiere de grandes esfuerzos cognitivos y habilita una experiencia mucho más dinámica y veloz.

3. Fake news y posverdad: un fenómeno en ascenso

A partir de la propagación de los dispositivos tecnológicos y la posibilidad de crear contenidos por parte de los usuarios, se comenzó a visualizar un fenómeno que, si bien siempre existió, hoy adquiere mayor protagonismo producto de Internet y las redes sociales virtuales: la producción y difusión de *fake news* o noticias falsas.

Entre sus principales características, se pueden encontrar la utilización de fotos editadas o fuera de contexto, letras mayúsculas en los titulares, frases que convocan a acceder al contenido y difundirlo, por citar sólo algunos ejemplos. La presencia de estos elementos en la composición de una noticia falsa persigue la finalidad de apelar a las emociones de las personas, aspecto que nos conduce a problematizar otro término que posee relación directa con las *fake news*: la posverdad.

El diccionario de la Real Academia Española define a la posverdad como la “distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales”. Cabe señalar que este término es un neologismo ya que surgió ante la necesidad de caracterizar el contexto de producción de noticias falsas.

De alguna forma, podemos decir que la posverdad indica que los hechos objetivos son menos influyentes al momento de crear opinión pública que la apelación a las creencias de las personas, lo que constituye un gran riesgo para la democracia y el ejercicio de la ciudadanía. De allí que debemos preguntarnos cómo llegan las noticias falsas a nuestras pantallas y qué podemos hacer para combatirlas.

Las redes sociales virtuales y WhatsApp son los medios más recurrentes para difundir noticias falsas. En época electoral, esto se traduce en la intención de muchos políticos de influir en la opinión pública instalando temas de discusión y frases de apoyo a cualquier costo mediante la contratación de los famosos *trolls* o perfiles falsos.

Sin embargo, así como nos mantenemos en alerta sobre la posible intervención externa, también podría ser fructífero dedicar la misma cantidad de energía a interrogar el interior de nuestro tejido social (Boczkowski, s.f, p.6). En este sentido, no es casual que las *fake news* circulen entre contactos que comparten pensamientos similares porque Internet (y los algoritmos), nos llevan a relacionarnos con personas que comparten nuestros mismos gustos e intereses, lo cual facilita la consolidación de burbujas ideológicas:

(...) el estar ahí usándolas, dejando marcas con cada clic, con cada selección de qué mirar y qué no, alimenta un proceso de *Big Data* que permite refinar las estrategias de interpelación y construir cada vez más formas de captación de nuestra atención. Estar allí hace que sepan más de nosotros y, mientras más saben, más débiles nos volvemos ante ellas (Novomisky, 2019, p.61)

De algún modo, podemos decir que el terreno que ganan las *fake news* es el de la confianza. Si vemos que un amigo, colega o familiar que posee un posicionamiento similar al nuestro difundió una noticia, difícilmente analicemos su contenido porque está respaldado por el vínculo afectivo e ideológico que compartimos. Pasamos de la idea “es cierto porque lo vi en la tele” a “es cierto porque lo compartió tal persona”.

En los últimos años, diversos países como Alemania (2017), Francia (2018) y Rusia (2019) han impulsado leyes para regular la circulación de noticias en Internet. Si bien no quedan dudas que empresas como Google y Facebook deben rendir cuentas más transparentes en torno a la información y publicidad que propagan, ¿legislar es suficiente para combatir este fenómeno en ascenso?

En todo caso, debemos preguntarnos cómo garantizamos que una sanción de normas en contra de las *fake news* no ostente contra la libertad de expresión de las personas y no favorezca a determinados sectores sociales:

Desde Michel Foucault sabemos que el saber es aliado del poder, y, por lo tanto, este manejo y este procesamiento de información, transformado en conocimiento utilizable, vuelve a las plataformas y, por supuesto, a sus propietarios (comerciales, políticos, ideológicos y culturales) cada vez más poderosos (Novomisky, 2019, p.61).

Una vez más, creemos que hay que presentar batalla desde la alfabetización informacional en las escuelas. Hoy más que nunca, necesitamos ciudadanos críticos que vayan más allá del primer link.

4. La búsqueda de información en el caso seleccionado

Antes de analizar cómo buscan información los estudiantes y docentes de la Escuela Secundaria n°3, creemos que es importante conocer qué elementos tienen a su alcance para llevar a cabo dicho proceso⁹.

En este sentido, de un total de 212 estudiantes encuestados, el 98% tiene acceso a Internet en sus hogares y el 96% en sus celulares. Por su parte, de los 15 docentes del Ciclo Superior que respondieron las encuestas, la totalidad tiene acceso a Internet en sus casas y en sus celulares. Un dato relevante a tener en cuenta es que sus edades van desde los 29 hasta los 56 años.

En lo que respecta a los dispositivos tecnológicos, el 18% de los estudiantes tiene un celular básico; el 84% un Smartphone; el 66% una notebook/netbook; el 33% una Tablet; el 47% la netbook del programa “Conectar Igualdad” y el 59% una computadora de escritorio. Cabe señalar que dos jóvenes indicaron que no poseen dispositivos tecnológicos.

Por su parte, el 6% de los docentes posee un celular básico; el 93% un Smartphone; el 86% una notebook/netbook; el 26% una Tablet; el 60% la netbook del programa “Conectar Igualdad” y, finalmente, el 26% una computadora de escritorio.

A su vez, se les preguntó a los encuestados si poseen bibliotecas en sus hogares, resultando que el 59% de los jóvenes y la totalidad de los profesores respondieron de manera afirmativa. Para los objetivos de este trabajo, fue suficiente con que los mismos encuestados manifestaran tener una biblioteca en su hogar, pero para futuras investigaciones sería interesante analizar cómo se configuran esas bibliotecas: qué tipo de textos, cuántos, quiénes lo han elegido, por qué están allí, entre otras variables.

En cuanto a redes sociales virtuales (RSV), Instagram (96%) es la más utilizada por los jóvenes, seguida por Twitter (54%) y por Facebook (46%). Luego nos encontramos con Snapchat (36%) y Wattpad (16%). Por su parte, el 27% de los estudiantes utiliza otras RSV y sólo el 2% no participa en ellas.

En el caso de los docentes, Facebook (93%) e Instagram (93%) son las RSV más utilizadas; luego sigue Twitter (20%); Snapchat (13%); Wattpad (13%) y, por último, LinkedIn (6%).

Resulta casi una obviedad que Instagram sea la red social virtual más utilizada por los jóvenes; lo que causa sorpresa es que también sea la de los docentes junto con Facebook. Esto nos conduce a pensar que, así como en los últimos años se produjo una migración de Facebook a Instagram por parte de los jóvenes, ahora los adultos

⁹ Para conocer las características que asumió el proceso de aplicación de las encuestas, se sugiere consultar la nota de campo “02 Observaciones Encuestas” disponible en “Anexos”.

Por motivos de extensión del trabajo, los gráficos correspondientes a este apartado del relevamiento también se encuentran en el anexo.

también están comenzando a apropiarse de dicha red social virtual caracterizada por la preponderancia de la imagen.

¿Cómo se informan los estudiantes?

La pregunta por la preferencia de soportes al momento de buscar información constituye un punto de partida para pensar cómo se informan los jóvenes de la Escuela de Educación Secundaria N°3.

En este marco, de un total de 212 estudiantes encuestados pertenecientes al Ciclo Superior, el 50% prefiere el soporte digital, frente a un 7% que se inclina por el soporte analógico. Por su parte, el 41% restante no presenta preferencias.

Si bien los resultados obtenidos evidencian una primacía del soporte digital, no se puede ignorar que un gran porcentaje de jóvenes utiliza ambos soportes para buscar información. Al indagar las preferencias en mayor profundidad, nos encontramos con que todavía persiste en la cultura escolar la legitimidad del libro por sobre el soporte digital, aspecto que se evidencia en el testimonio de algunos jóvenes:

¿Les genera más confianza buscar información en Internet o en un libro?

- A mí me genera más confianza en un libro
- Sí, porque sabés que lo que dice es cierto
- Claro, lo que dice un libro es verdad en cambio en Internet no sabés
- Y además en Internet te tenés que fijar la fecha de publicación, la página y todo eso, pero en un libro no hace falta porque lo que dice es verdad
- Igual depende lo que quieras buscar, yo si tengo una duda no voy a agarrar un libro, prefiero buscar en Internet que es más rápido

El hecho de que el libro genere más confianza al momento de buscar información entre los jóvenes entrevistados se puede atribuir a varios motivos. Como sostiene Jorge Huergo, “la escritura origina un lenguaje «libre de contextos», descontextualizado y descomprometido, que no puede ponerse en duda o cuestionarse directamente, porque el discurso escrito está separado (en el libro) de su autor” (Huergo, 2000, p.12) Esto justifica por qué los jóvenes le atribuyen a los libros la facultad de decir la verdad como un estatuto incuestionable.

En la misma línea de análisis, todavía persiste en el dispositivo escolar la hegemonía de la palabra escrita por sobre otros lenguajes visuales, sonoros y gráficos. Al respecto, Omar Rincón argumenta que “la palabra escrita es tan grande que siempre quiere imponerse sobre cualquier cosa que exista, la civilización letrada es como la palabra de Dios y no hemos querido asumir la mutación que habitamos” (Rincón, 2018, p.10).

Sin embargo, más allá del peso que aún conserva la lógica escritural, las afirmaciones de los jóvenes reflejan que experimentan distintos vínculos con el saber dependiendo del soporte que eligen:

¿Encuentran diferencias entre buscar información en los libros y en Internet?

- Sí, en el libro tenés que pensar más. Para buscar una definición en Internet ponés la palabra y ya te sale, en cambio en un libro tenés que pensar más...
- También la variedad que hay en Internet, buscás y te salen diez mil páginas. En cambio en un libro te quedás sólo con lo que dice...
- Yo creo que cuando buscás información en un libro tenés que concentrarte más. En Internet es más rápido y fácil encontrar una definición
- Pero una definición va a ser lo mismo en un libro, en Internet y en cualquier lado

Como estuvimos analizando, el soporte analógico supone una experiencia de tiempo más lenta y lineal. Para los jóvenes, esto implica mayor esfuerzo porque es necesario mantener la atención y concentrarse en la progresión del contenido a diferencia del soporte digital que está caracterizado por la inmediatez, la dispersión y la abundancia.

Como ejemplifica Cristina Corea, en los manuales de textos los estímulos están filtrados, jerarquizados, ordenados en un esquema conceptual; en los *videogame* se ejerce la multiplicación hasta saturar (Corea, 2004, p.51). Este análisis se refleja en el testimonio de algunos docentes, quienes sostienen que les cuesta cada vez más que los jóvenes lean las fotocopias que aportan a clases, pero también en la entrevista con la Directora, quien asegura que “los chicos perdieron mucho contacto con la biblioteca de la escuela”.

En concordancia con los testimonios brindados, los datos obtenidos en las encuestas reflejan que sólo el 18% de los jóvenes consulta la biblioteca de la Escuela para buscar información. Por su parte, el 59% posee una biblioteca en sus hogares, pero sólo el 37% consulta sus libros. Para finalizar, sólo un 4% es socio de la Biblioteca Pública Municipal Leopoldo Marechal que queda a pocos metros de la Escuela y, lo que resulta más sorprendente aún, es que el 64% de los jóvenes encuestados desconoce su ubicación¹⁰.

En tanto las transformaciones en los modos de vincularse con la información y el conocimiento van más allá de los soportes, se les preguntó a los estudiantes qué fuentes de información, medios y/o plataformas consultan dependiendo de actividades como estar informado; ampliar un tema de su propio interés; despejar una duda; ampliar un tema específico de una materia. Resultando:

Las redes sociales e Internet son los medios más elegidos por los jóvenes para informarse. Luego, sigue la televisión; los libros y revistas. Las referencias a diarios en soporte papel y digital son casi nulas.

Internet es la fuente más consultada por los jóvenes al momento de ampliar un tema de interés propio. A este elección le siguen las redes sociales virtuales; los

¹⁰ Para tener una aproximación a la Biblioteca Pública Municipal, su vínculo con la Escuela y las actividades que realiza, se recomienda consultar la entrevista “05 Biblioteca” que figura en el apartado “Anexos”. También se sugiere visitar su página de Facebook: <https://es-la.facebook.com/pages/category/Library/Biblioteca-P%C3%BAblica-Municipal-Leopoldo-Marechal-236987749676414/>

libros y revistas; la música, películas y series; la televisión y, por último, los diarios.

Internet es la fuente más consultada por los jóvenes para despejar una duda seguido por las redes sociales virtuales. Se evidencia una caída en la elección de la televisión; libros y revistas; música, películas y series, así como también en diarios.

Por último, Internet es la fuente más elegida por los jóvenes para ampliar un tema específico de una materia. Luego, siguen los libros y revistas; las redes sociales virtuales; los diarios digitales; música, películas y series.

Estos datos evidencian lo que suponíamos: Internet y las redes sociales virtuales son las opciones más elegidas por los jóvenes para realizar actividades que implican la búsqueda de información. A su vez, reflejan la situación que están atravesando los medios tradicionales como la televisión y los diarios que han tenido que adaptarse a las exigencias del nuevo ecosistema mediático marcado por una fuerte presencia de redes sociales virtuales y usuarios más participativos en torno a la producción y circulación de contenidos. Esto no quiere decir que todos participemos con el mismo grado, ni que todas las voces sean escuchadas.

En el año 2017, Carlos Scolari anticipaba las mutaciones más significativas que atravesaban estos medios en pos de su existencia:

Resulta fascinante ver cómo la vieja especie mediática (el diario impreso) trata de adaptarse a las nuevas condiciones de la ecología mediática. Esa adaptación pasa por adoptar rasgos de las nuevas especies interactivas y, en algunos casos, fusionarse con otros medios(...) Me atrevo a afirmar que estos movimientos adaptativos serán insuficientes para evitar la extinción de ese producto impreso que se vende cada mañana en los kioscos; sin embargo, esos mismos gestos quizá sean de gran importancia para ganar tiempo en esta fase de transición y prepararse para lo que vendrá: un ecosistema mediático network-centred altamente atomizado y competitivo donde los usuarios tendrán más y más capacidad de generar y compartir contenidos (Scolari, 2017, p.6).

Es probable que estas mutaciones posean mayor impacto en las generaciones que han vivenciado la evolución mediática desde la aparición de la televisión hasta la proliferación de los celulares. Sin embargo, no podemos reducir el análisis a los dispositivos tecnológicos, sino que es necesario observar cómo impactan en los hábitos informacionales de los usuarios.

En este sentido, a través de la entrevista con los jóvenes de la escuela se puede observar que no son ellos quienes buscan la información, sino que es la información la que los busca a ellos:

¿Cómo se informan de lo que pasa en la actualidad?

(Silencio)

¿Miran televisión? ¿Usan las redes sociales virtuales? Por ahí algunos se informan más a través de la familia...

-Depende de cada tema, si necesito buscar algo puntual, no sé, un término para la escuela entro con el celular, pero si quiero saber algo que pasó acá tipo en la ciudad les pregunto a mis papás...

-Claro yo no entro a chacabuquero.com, prefiero preguntarle a mis papás

¿No entran en diarios digitales?

-No

-Por ahí a veces estoy en Instagram y veo algo que pasó y ahí sí entro a la página, pero sino no

-Claro yo también, uso Twitter para saber lo que pasa

-Yo también uso Twitter para informarme

El hecho de encontrarse con noticias en las redes sociales virtuales nos habla de un flujo informacional sin precedentes. Esta saturación de información conspira seriamente contra la posibilidad del sentido. De alguna manera, cualquier opinión y cualquier imagen valen lo mismo, se puede decir cualquier cosa y al momento haberla olvidado (Corea, 2004, p.53) De allí que los medios están más pendientes al *click* del usuario que a la integridad y veracidad del contenido que presentan.

En este marco, podemos decir que el hábito informacional de los jóvenes es el consumo incidental de noticias, lo cual podría explicar por qué los estudiantes hicieron silencio al momento de preguntarles cómo se informan. Al respecto, Pablo Bockowski y Eugenia Mitchelstein sostienen:

Esta incidentalización del consumo de noticias genera una pérdida de contexto y jerarquía del contenido periodístico en la experiencia del público. El diario, el programa de radio y la televisión desaparecen como una unidad que presenta una visión ordenada y representativa de la actualidad. Lo que queda son retazos de historias y opiniones, inmersas en un mosaico gigantesco de información de todo tipo y toda procedencia (Bockowski y Mitchelstein, 2016, p. 2).

Ante los riesgos presentados, nos parece sumamente importante conocer qué criterios aplican los estudiantes al momento de buscar información para la escuela, teniendo en cuenta que la cantidad de información que tienen disponible tiende a confundirlos en lugar de facilitarles el trabajo.

Los datos relevados demuestran que el 60% de los jóvenes “consulta más de un link y redacta información a partir de todo lo que encontró y sabe sobre el tema”. El 31% “consulta más de un link, copia y pega la información” y, por último, el 8% “consulta el primer link, lee un poco para ver de qué trata, copia y pega la información”.

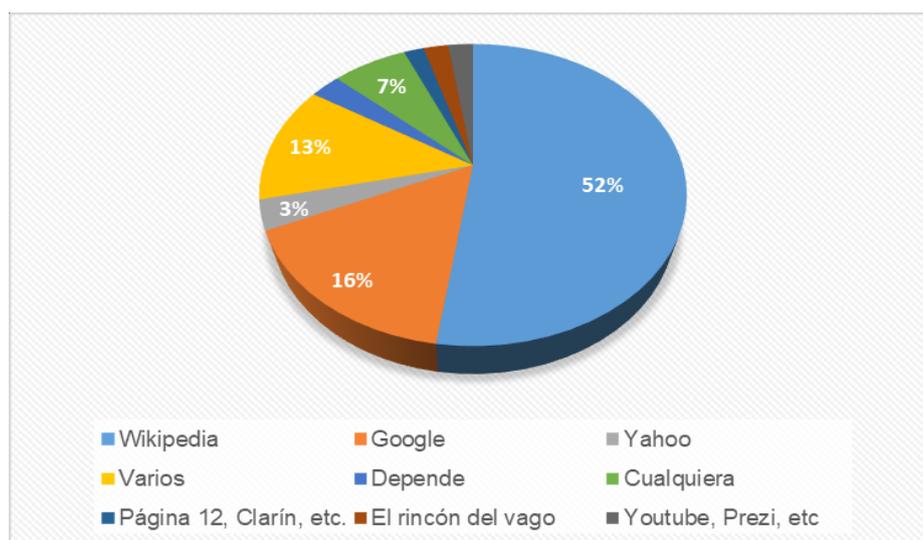
Al leer estos datos, una primera impresión puede ser optimista ya que más de la mitad de los estudiantes consulta diversas páginas web cuando busca información. Sin embargo, al preguntarles por la toma de precauciones los resultados de las encuestas nos llevan a plantear una serie de interrogantes:

¿Por qué si el 60% de los jóvenes consulta más de un link cuando busca información, sólo el 57% la compara? ¿Por qué si el 54% chequea que la página web sea segura, sólo el 5% identifica al autor de la información y el 23% la fecha de publicación? ¿Qué sucede con el 8% que se queda con la información del primer link y con el 17% que no toma ninguna precaución?

Estas preguntas adquieren aún más significatividad si se tiene en cuenta que, según los estudiantes, en ninguna materia específica trabajan sobre cómo buscar información en Internet, así como tampoco han abordado la problemática de la posverdad y de las *fake news*. La única sugerencia que reciben por parte de los docentes es que consulten en varios sitios y que eviten ingresar a Wikipedia.

Como vemos, estos consejos no son suficientes para promover hábitos informacionales críticos, sino que se deberían llevar a cabo propuestas específicas que orienten la búsqueda de información en la web y que problematicen los intereses que entran en juego en la composición de los contenidos que circulan. Para eso, debemos partir de conocer qué sitios consultan los jóvenes con más frecuencia para buscar información.

En este marco, Wikipedia (52%) es el sitio más elegido por los jóvenes, seguido por Google (16%) y respuestas como “varios”, “depende” y “cualquiera”. A su vez, mencionaron sitios como Youtube, El rincón del vago, Yahoo Respuestas, etc. Es interesante señalar que para una pregunta abierta, optaron por sitios, navegadores, buscadores, medios de comunicación, sin mayor discriminación:



Considerando lo anterior, nos preguntamos acerca de los componentes que influyen en la selección de un determinado sitio web. Este punto es interesante teniendo en cuenta que se trata de una generación que está expuesta a numerosos estímulos virtuales.

En este contexto, los datos obtenidos reflejan que a los jóvenes les interesa más que la información esté en castellano que la recomendación de un docente y, del

mismo modo, les parece más importante que la información sea actual en lugar de que sea segura.

Por su parte, la presencia de imágenes y videos no influye demasiado al momento de seleccionar determinada información, así como tampoco la extensión. Este dato se contrapone con la afirmación que realizan algunos jóvenes en las entrevistas, quienes aseguran que el lenguaje gráfico y el audiovisual son sumamente importantes para apropiarse de numerosos contenidos:

Si en biología están viendo la fotosíntesis, por ejemplo... ¿Dónde buscarían información?

-Yo en Internet porque tenés más imágenes y videos y capaz es más fácil de entender que en un libro

-Sí, yo también

-A mí me gusta mirar videos en Youtube para entender más el tema

-Nosotros en Historia estábamos viendo la Segunda Guerra Mundial y para entender mejor busqué un video también...Es como que si lo ves te queda más la información

-Nosotros en Geografía usamos una aplicación de banderas, países y capitales. Eso está bueno porque por ahí es más fácil retenerlo que si lo estudiás de memoria

Para finalizar, el resultado de las encuestas evidencia que 171 de 212 estudiantes creen que es importante saber cómo buscar información en línea y 174 afirma que la escuela debería brindar esos conocimientos.

¿Cómo se informan los docentes?

Al igual que en el apartado anterior, resulta interesante preguntarse por la preferencia de soportes al momento de buscar información para luego ir profundizando en aspectos más particulares de esta práctica. A partir de los datos relevados, el 46% de los docentes no presenta preferencias de soportes al momento de buscar información, el 40% prefiere el soporte digital, frente a un 13% que prefiere el analógico.

Estos datos evidencian que la condición etaria no es suficiente para definir los motivos que llevan a elegir un soporte específico, así como tampoco la formación curricular ya que quienes respondieron el formulario son profesores de diversas áreas como Sociología, Física, Historia, Letras, Filosofía, Inglés, etc.

Respecto al vínculo de los docentes con las bibliotecas, el 40% afirma que asiste a la biblioteca de la escuela para buscar información, el 86% accede a los libros que poseen en sus hogares y sólo el 13% recurre a la Biblioteca Pública Municipal Leopoldo Marechal.

Como se mencionó anteriormente, la totalidad de los docentes encuestados posee una biblioteca en sus hogares, compuesta por diversos materiales: el 73% afirma

que posee libros de diversa índole, el 33% únicamente de su área de estudios y el 53% asegura que presenta muchos materiales como videos, revistas, etc. Sólo el 13% de los encuestados renueva sus libros mensualmente.

Para mantenerse actualizados con los contenidos de sus áreas, los docentes recurren a diversos recursos. Una profesora de historia señaló que consulta libros de Eduardo Galeano, de Luis Romero, de Teresa Eggers Brass y diarios como “*Le monde diplomatique*”. Por su parte, una profesora de inglés consulta los libros publicados por *Cambridge University Press* y, si bien no conoce ningún sitio particular donde buscar información sobre su área, suele recurrir a grupos de profesores para intercambiar materiales. En líneas generales, la mayoría consulta información en libros de diversas editoriales, en los que proveen escuelas y facultades, así como también en sitios web respaldados por alguna organización o editorial.

En lo que respecta a las fuentes, medios y plataformas en relación a usos específicos, Internet es la opción más elegida por los docentes para estar informados, seguido por las redes sociales virtuales, la televisión y los diarios en papel. Para ampliar un tema de interés propio, los profesores eligen Internet en la misma medida que libros y revistas. Cabe señalar que ninguno hizo referencia a la televisión, pero sí a películas, música y series.

Para despejar una duda, predomina Internet y, con un porcentaje similar, los libros y revistas. Lo mismo ocurre con la planificación de una clase. Respecto a esta última actividad, la mitad de los encuestados recurre a películas, música y series. Las referencias a redes sociales virtuales, televisión y diarios en soporte papel y digital son pocas o nulas.

Como vemos, Internet y los libros y revistas son las fuentes más consultadas, lo cual es positivo porque nos habla de una equidad entre recursos analógicos y digitales. Sin embargo, los docentes no ven a las redes sociales virtuales como potenciales herramientas de trabajo ya que las utilizan sólo para informarse.

En cuanto a los sitios web más consultados, eligieron buscadores, medios digitales, simuladores, grupos de Facebook y páginas sin mayor discriminación. Predominan los sitios web del gobierno, de universidades, de editoriales, así como también de diarios especializados. Sólo dos encuestados brindaron los nombres de dichas páginas web: “Biblio29” y “El historiador”.

Por su parte, algunos hicieron referencia a que eligen la página web según el tema y la mayoría coincide en que debe estar respaldada por alguna entidad reconocida. Cabe señalar que sólo una profesora hizo referencia a que busca materiales en grupos de Facebook y hay una sola mención a Wikipedia.

Entre los componentes que influyen al momento de buscar información en Internet, todos los docentes señalaron que les importa que la página web sea segura. A la mayoría no le interesa que la información esté acompañada por imágenes y videos, así como tampoco su extensión. Por otra parte, le atribuyen gran importancia a que el contenido esté en castellano y a la actualidad de la información. A su vez, les interesa más la recomendación de un estudiante que la de un colega, familiar o amigo.

Para finalizar, la totalidad afirma que es importante saber cómo buscar información en línea y sostiene que la escuela debería promover esas habilidades. En cuanto a las precauciones que toman, el 93% chequea que la página web sea confiable y segura; el 66% compara la información de una página web con otra; el 60% identifica al autor de la información y el 66% la fecha de publicación. Nuevamente nos preguntamos por qué si consultan varios sitios, sólo el 66% compara la información.

5. Recapitulación

Diseñamos el capítulo “Acceso a la información” con la intención de recuperar dos objetivos específicos de este trabajo de investigación: “relevar los soportes, plataformas y fuentes de información que consultan docentes y estudiantes” y “analizar los criterios de selección, clasificación y jerarquización de la información en línea”. El entrecruzamiento de datos y testimonios nos permitió visualizar las transformaciones que está atravesando el vínculo con el saber y con la información en la escuela, así como también conocer en qué situación nos encontramos respecto a la alfabetización informacional.

En primer lugar, podemos decir que el análisis sobre elección de soportes para buscar información no puede reducirse a una condición etaria ya que tanto docentes como estudiantes se inclinan por el soporte digital. Por este motivo, a partir de los datos relevados creemos que en la elección del soporte influyen otras condiciones como la disponibilidad de contenidos, la finalidad de la búsqueda y la experiencia que habilitan con el tiempo.

En segundo lugar, es necesario señalar que si bien se ampliaron las formas de vincularse con la información a partir de los dispositivos tecnológicos, todavía persiste en el imaginario de docentes y estudiantes la hegemonía de la palabra escrita. La asociación del libro con la verdad y expresiones como “una explicación es lo mismo en Internet, en un libro y en cualquier lado”, nos indican que la alfabetización informacional no debe discriminar soportes. A su vez, resulta apropiado preguntarse por qué si el libro sigue teniendo tanto peso en la cultura escolar, el vínculo con las bibliotecas es cada vez menor.

En cuanto a los sitios web más consultados para buscar información, nos encontramos con la preponderancia de Wikipedia (52%) en el caso de los estudiantes y con sitios web más académicos en el caso de los docentes. De todas formas, cabe señalar que para una pregunta abierta optaron por buscadores, sitios web, páginas de diarios, etc. Por otra parte, resulta preocupante cierta regularidad en la respuesta “cualquiera” por parte de los jóvenes, lo que evidencia un grado de desconocimiento en los intereses que persigue la información.

En lo que respecta a criterios de selección, clasificación y jerarquización de contenidos que circulan en la web, nos encontramos con que la mayoría de los estudiantes consulta más de un link cuando busca información, pero sólo el 57% la compara. De allí que nos preguntamos si los jóvenes consultan más de una página web para conocer diversos puntos de vista y chequear la información o simplemente

para encontrar aquel contenido que los interpela en mayor medida. Lo mismo sucede con los docentes ya que, a pesar de que consultan varios sitios web, sólo el 66% compara la información. Estos datos reflejan que la alfabetización informacional tampoco debe discriminar generaciones.

Para finalizar, a pesar de que tanto docentes como estudiantes coinciden en que es importante saber cómo buscar información en línea y sumado a que uno de los objetivos presentes en el Proyecto Institucional es que los alumnos logren “Buscar, procesar, generar y difundir información haciendo uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, no hay espacios concretos en la escuela que aborden dicha temática.

Referencias bibliográficas

Boczkowski, P. (s.f.) El lector emocional. *Anfibia*, p.6. Recuperado de: <http://revistaanfibia.com/ensayo/el-lector-emocional-2/>

Boczkowski, P. y Mitchelstein, E. (2016) El medio ya no es medio ni mensaje. *Anfibia*, p. 2. Recuperado de: <http://revistaanfibia.com/ensayo/medio-ya-no-mensaje/>

Corea, C. (2004) Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En Corea, C y Lewcowickz, I. *Pedagogía del aburrido* (pp. 41-71). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Huergo, J. (2013) Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación. Revista *Tram[p]as de la comunicación y la cultura* (75). La Plata, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP).

Huergo, J. (2000) De la escolarización a la comunicación en la educación. En M. B. Fernández y J. Huergo. *Cultura escolar, Cultura mediática/Intersecciones*. Colombia, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jenkins, H. (2008) *Convergence culture*. Barcelona, España: Paidós.

Lorente, P. (2011) *Wikipedia en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Wikimedia.

Novomisky, S. (2019) *La marca de la convergencia. Medios, tecnología y educación. Doce ensayos en busca de una narrativa* (Tesis de Doctorado en Comunicación) Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Rincón, O. (2018) Para perder la mudez social y ganar el habla cultural. En Martín, V. y Vestfrid, P (Comps.) *La aventura de innovar con TIC II* (pp. 9-19). La Plata, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP).

Scolari, C. A. (2017) Extinción del diario/Evolución del periodismo. *Hipermediaciones*. Recuperado de:
<https://hipermediaciones.com/2017/05/04/extincion-del-diario-evolucion-del-periodismo/>

Producción de conocimientos

1. Entre la reproducción y la transformación

Pensar la educación como un campo de tensiones implica analizar dos funciones contradictorias pero necesarias: la reproducción y transformación. Entre los autores que se han dedicado a reflexionar en torno a esta dialéctica se encuentra Ricardo Nassif, quien sostiene que no podemos reducir la educación a un proceso de reproducción porque no habría posibilidad de transformación. Y, al mismo tiempo, no podemos comprender la complejidad de los procesos educativos sólo desde lógicas de transformación porque siempre hay objetivaciones culturales que se conservan.

A diferencia de las teorías no críticas que establecen que la educación determina a la sociedad y a los sujetos, Ricardo Nassif y Rosa Nidia Buenfil Burgos argumentan que en este vínculo hay multiplicidad de condicionantes, pero no determinantes. Este enfoque de sobredeterminación nos lleva a pensar la educación como un proceso de enseñanza y aprendizaje que influye en la cultura, entendida como campo de significación. Esta mirada se contrapone con los postulados no críticos que realizan una cosificación de «la educación», «la cultura» y «el saber» como arbitrarios universales, singulares y abstractos.

Como vemos, la tensión entre conservación y renovación son inherentes a las prácticas educativas porque, de algún modo, somos el resultado de cierto orden social, pero también somos sus productores. Como sostiene Ernesto Laclau, no existe orden social que no sea simbólico y no hay nada que esté producido fuera del discurso. Este carácter dinámico que adquieren los procesos culturales nos habla de la capacidad que tienen los seres humanos de reproducir sus prácticas, pero también de modificarlas en el tiempo y otorgarles diferentes significaciones mediante el lenguaje. Es decir, nos habla de su capacidad creativa.

Ahora bien, el hecho de que la educación sea pensada como un proceso dialéctico no quiere decir que no sea posible enfatizar en una u otra de sus funciones generales. Al respecto, Ricardo Nassif argumenta:

Hasta la mirada más superficial puede notar que las exigencias socio-culturales, las concepciones del mundo y de la vida y las ideologías actúan una u otra de las funciones generales de la educación. Pueden hacerlo, justamente, porque ambas coexisten dentro de la educación como una tesis y una antítesis, que una pedagogía cimentada de un humanismo concreto ha de tender a resolver en una síntesis: la del devenir del hombre en una sociedad que –también cruzada por contradicciones– se va produciendo en el tiempo, en razón de la historicidad, como una de sus fuerzas inherentes (Nassif, 1982, p.249).

Esta reflexión nos conduce a plantear que ninguna de las dos funciones es positiva o negativa en sí misma, sino que su carácter estará condicionado por las acciones de los sujetos en una determinada sociedad y en un determinado momento sociohistórico. De allí que la reproductividad es negativa cuando no puede zafarse de los exclusivismos conservadores que taponan toda incursión en lo creativo. Pero deja de ser negativa e, incluso, se convierte en necesaria, cuando proporciona a los hombres una planta de lanzamiento para su desenvolvimiento y su proyección futuros (Nassif, 1982, p.251).

Considerando lo anterior, creemos que la integración de las tecnologías en las aulas debe ser pensada en relación a los usos que realizan los actores involucrados en la práctica educativa. Primará la función reproductora si se la utiliza para reproducir los discursos hegemónicos. De manera contraria, primará la función transformadora si se la utiliza como una herramienta para potenciar la capacidad crítica y creativa de educadores y educandos, mediante la producción efectiva de nuevos conocimientos.

Para eso, es necesario transformar la vida del aula y de la escuela, de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, así como otro tipo de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación (Pérez Gómez, 2002, p.13).

2. Una invitación a la creatividad

Para poner al otro en situación de hacerse preguntas respecto al mundo en el que está inmerso y detonar su curiosidad, es necesaria la interpelación. De alguna forma, podemos decir que no es posible que los jóvenes construyan conocimientos desde la escuela, si antes no son interpelados como sujetos activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero la interpelación es mucho más que un mensaje aislado, es una invitación a hacer determinadas cosas, a ser de una manera, a pensar de una forma (Hurgo, 2003, p.4) Al respecto, Rosa Nidia Buenfil Burgos argumenta:

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (Buenfil Burgos, 1992, p.18).

Durante siglos, el proyecto de la modernidad interpeló a los docentes como poseedores del conocimiento y a los alumnos como recipientes vacíos. Se

identificaba a la educación con la escolaridad y todos los aprendizajes que acontecían fuera de dicho dispositivo no eran concebidos como tales.

Por su parte, la memorización de fechas y conceptos era el formato predominante de los procesos educativos y la principal pauta de evaluación de los docentes. De esta forma, los contenidos susceptibles de ser aprendidos se reducían a los privilegiados por el carácter de la institución escolar o aparecían filtrados por sus marcos ideológicos y políticos (Buenfil Burgos, 1992, p.9).

Este modo de concebir el proceso de aprendizaje está estrechamente vinculado con la taxonomía propuesta por el psicólogo Benjamin Bloom. Según el autor, dicho proceso requiere del dominio cognitivo para procesar información y conocimientos y de habilidades mentales que clasificaba en “Habilidades de Pensamiento del Orden Inferior” (equivalente a recordar y comprender) y “Habilidades de Pensamiento del Orden Superior” (analizar, sintetizar, evaluar).

Si bien los aportes de Bloom han sido cruciales para trazar objetivos de aprendizaje y, a pesar de su vigencia en la actualidad, la transversalidad de las tecnologías en todas las prácticas sociales demuestra que la taxonomía es insuficiente e inadecuada al contexto digital.

Este desfasaje llevó a que sucesores de Bloom reformulen la taxonomía, asignándole un carácter dinámico y posicionando al verbo *crear* como la “Habilidad de Pensamiento de Orden Superior”. En la actualidad, la pedagogía y la enseñanza del siglo XXI se enfocan en que los estudiantes adquieran y transiten desde las LOTS hacia las HOTS, habilidades de analizar y evaluar procesos, resultados y consecuencias, con el objetivo de elaborar, crear e innovar en producciones propias, como sujetos activos (Ramírez, 2015, p.105).

Reivindicamos estos avances en los modos de concebir las habilidades que requiere el aprendizaje, pero no quiere decir que desconozcamos las resistencias y complejidades que supone pensar la educación desde un posicionamiento activo. De algún modo, se continúa pensando la transmisión de conocimientos a partir de disciplinas aisladas y de contenidos fragmentados, y todavía prevalecen los métodos de evaluación desde lógicas tradicionales centradas en la memorización de conceptos y en la direccionalidad de las respuestas.

3. Las potencialidades de las TIC y el trabajo colaborativo

En los últimos años, la diversidad de espacios virtuales ha facilitado nuevas formas de producir, organizar y socializar conocimientos. Esto tiene gran impacto en la cultura escolar, en tanto dichos espacios son potenciales herramientas para promover nuevas formas de concebir y desarrollar trabajos grupales tanto dentro como fuera del aula.

El trabajo colaborativo genera dinámicas en las cuales a partir del intercambio de saberes y la negociación entre los integrantes se determina un objetivo común, para el cual se disponen roles equitativamente y se trabaja de forma responsable (Alba y Gutiérrez, 2018, p.79). Esto conduce a tomar una serie de medidas y consensos al

interior del grupo, lo cual implica instancias de diálogo y negociación a lo largo de todo el proceso.

A pesar de que el trabajo colaborativo no se limita a la virtualidad, creemos que las potencialidades narrativas que presentan las TIC así como la posibilidad de estar conectados más allá de las paredes del aula, constituyen una experiencia de trabajo enriquecedora para educadores y educandos. Cabe señalar que el trabajo colaborativo no significa la suma de partes individuales, sino que todos los integrantes deben aportar lo mejor de sí para que el grupo consiga un beneficio y se establezca una relación de interdependencia que favorece la autoestima de los participantes y las relaciones interpersonales (Carrió Pastor, 2007, p.1).

Como vemos, las ventajas de promover trabajos colaborativos son múltiples y los resultados van más allá de la concreción de una meta compartida. En el proceso, se fomenta el autoconocimiento y la puesta en práctica de numerosos valores como el compañerismo, la empatía, la creatividad, la responsabilidad. De allí que todos los integrantes del grupo son líderes y evaluadores de los conceptos que se exponen y, aunque exista un coordinador de los esfuerzos del grupo, no actúa en ningún momento como líder (Carrió Pastor, 2007, p.1).

Estas dinámicas de aprendizaje se diferencian mucho de las promovidas durante la modernidad, en las cuales los sujetos debían competir con sus compañeros para alcanzar sus objetivos. El trabajo colaborativo parte de la idea de que todos los participantes del grupo tienen saberes valiosos para aportar y entiende al aprendizaje como un proceso social de construcción del conocimiento que busca compartir el análisis, la puesta en común y la apropiación más allá de las posibilidades individuales (Martin y Vestfrid, 2015, p.48).

Entre las plataformas virtuales más destacadas para impulsar trabajos colaborativos podemos mencionar a Google Drive, Padlet, GoConq, entre otros. Si bien todas comparten muchas características, proponemos aproximarnos sus respectivas potencialidades.

Google Drive es un servidor que permite editar un archivo en línea, de manera simultánea o asincrónica con las personas que tengan permisos de colaboración. Los participantes pueden asignar tareas, realizar comentarios al margen del texto y conversar por medio de un chat, lo cual favorece la interacción y la comunicación sincrónica.

Por su parte, Padlet es una aplicación online que promueve la creación e intercambio de contenidos mediante murales colaborativos que pueden tomar forma de mapas conceptuales, secuencias de contenidos, pizarras, etc. Se pueden adjuntar diferentes recursos como videos, imágenes e hipervínculos. Por lo tanto, es un buen asistente para crear contenidos dinámicos, creativos y novedosos en forma conjunta. Este asistente también se destaca por la diversidad de plantillas disponibles y por su estética.

Por último, GoConq es una plataforma digital que posibilita la creación de recursos educativos de manera colaborativa y su posterior socialización por medio de áreas temáticas. Se pueden realizar mapas mentales, fichas, tests, apuntes, diapositivas, entre otros. GoConq apuesta a la construcción del conocimiento de manera

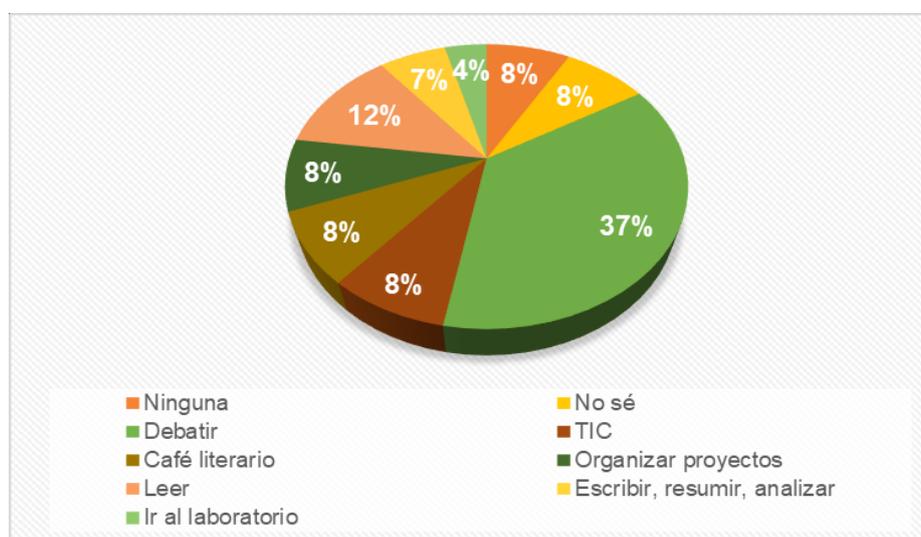
conjunta y transdisciplinar. Para ello, presenta una red heterogénea de profesores e instituciones que nos brinda una aproximación de cómo están produciendo conocimiento desde diversos lugares del mundo.

4. La producción de conocimientos en el caso seleccionado

Ante las respuestas inmediatas de las pantallas, hay algo que como educadores no debemos olvidar: la curiosidad es la llave de la producción de conocimientos. Google podrá decirnos cuánta distancia existe entre la Tierra y el Sol, podrá explicarnos la teoría de la relatividad y resolver de manera instantánea una fórmula matemática, pero la decisión de qué hacer con todo ese conocimiento es ética, política y moral, por lo tanto, nos concierne.

Paulo Freire nos enseña que es imprescindible que la escuela incite constantemente la curiosidad del educando en vez de su “ablandarla” o “domesticarla” (Freire, 2004, p.56) De allí que el peor legado que podemos dejarle a las nuevas generaciones es la idea de que detrás de un dispositivo tecnológico hay respuesta a todas nuestras preguntas. Por esta razón, decidimos indagar en las actividades que interpelan y despiertan mayor curiosidad en los jóvenes y, para eso, nos pareció importante que tuvieran la posibilidad de responder al interrogante “¿qué actividades pedagógicas te gusta realizar en clase o te resultan más productivas?” sin opciones predeterminadas.

Para empezar, el debate (37%) es la actividad que aparece con más frecuencia. A ésta le sigue la lectura (12%), el “café literario” (8%), “ir al laboratorio” (8%), actividades que implican el uso de TIC (8%), la organización de proyectos (8%) y “escribir, resumir, analizar, investigar” (7%). A su vez, es posible observar cierta regularidad en respuestas como “no sé” (8%), “ninguna” (8%), “actividades en grupo”, “trabajos prácticos”, “exposición oral”, “ESI” y materias específicas como Inglés, Arte, Biología y Geografía, también aparecen con frecuencia:



Los datos relevados demuestran que el tipo de actividades que más interpelan a los jóvenes son aquellas que requieren de un rol activo y participativo por parte de los mismos. Para poder analizar en mayor profundidad el tipo de interpelación que genera cada actividad, creemos necesario recuperar algunas de sus respuestas.

En las actividades que implican el debate, los jóvenes se sienten interpelados por el intercambio de temas actuales con sus compañeros y sostienen que es una actividad divertida: “Debatir o discutir temas de forma respetuosa, debido a que así podemos abrirnos a otros puntos de vista y poder llegar a cambiar nuestra forma de pensar, para así no cerrarse en una sola opinión”; “Charlar sobre temas que pasan actualmente, las ventajas y desventajas de cada droga, el feminismo, y el aborto”; “Debatir entre nosotros, creo que es una forma más divertida de aprender”.

En cuanto al café literario¹¹, muchos jóvenes recuperan la importancia del clima que se genera en el aula: “Los café literarios me gustan porque es un ambiente en el que uno se siente feliz”; “Café literario. Al ser más didáctico, se aprende más”; “El Café literario porque considero que aprendemos de una forma divertida”.

En lo que respecta a la organización de proyectos, algunos educandos remarcan la importancia del trabajo colectivo y otros su carácter dinámico: “Organizar proyectos, porque me gusta organizar y nuestro salón es bueno para eso”; “Los proyectos porque son entretenidos”.

Por su parte, es interesante señalar que las actividades que implican el uso de las tecnologías seleccionadas por los jóvenes son variadas: “Las que están involucradas con la tecnología en la práctica”; “Ntic porque me gusta el tema de la tecnología”; “ver videos”; “El power point, hacer vídeos y programar”; “Algo llevadero, como con notebook”; “ver vídeos, juegos y experiencias”; “Hacer presentaciones con la aplicación de prezi”; “Enseñarnos computación sobre todo cómo programar y cómo usar algunos programas que mucha gente no sabe usar por ej: excel”.

Respecto a la lectura, análisis, resumen e investigación, los jóvenes destacan la posibilidad de razonar: “Realizar resúmenes subrayando el texto, extrayendo las ideas principales, armándolo y copiándolo en la carpeta porque así obtengo una síntesis del tema y puedo comprenderlo”; “resumen, análisis, porque ayudan a pensar”; “Creo que las actividades más productivas son cuando nosotros investigamos y a partir de eso y con la ayuda de los profesores podemos explicar los temas, siempre con la aprobación y acotaciones que el docente crea necesarias, ya que en mi opinión cuando debemos explicar un tema es cuando más lo estudiamos razonándolo y no estudiando de memoria y como consecuencia será un tema que verdaderamente hayamos aprendido”.

A diferencia de los testimonios anteriores, hay otros que no demuestran interpelación por las actividades realizadas en la escuela: “Ninguna actividad porque

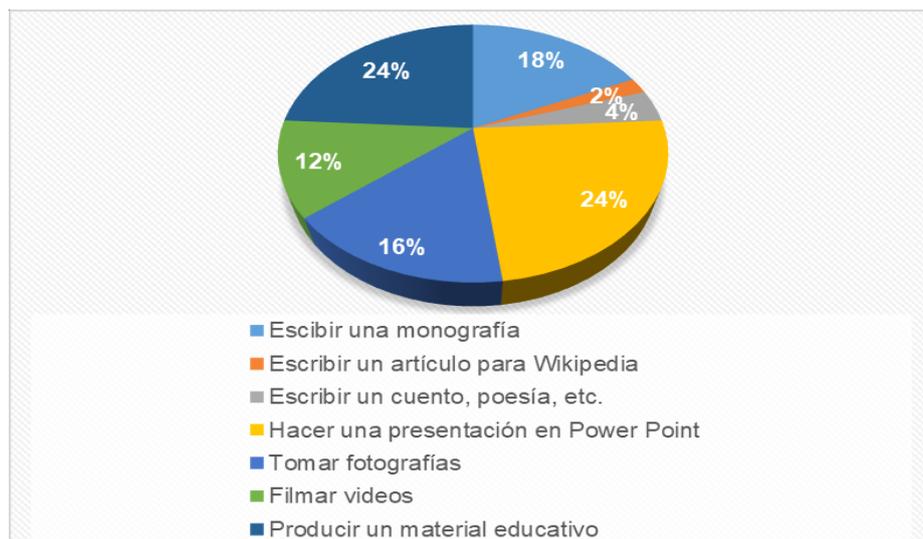
¹¹ El café literario es una actividad en la que un grupo organiza un encuentro a partir de juegos y dinámicas que abordan el contenido de una obra literaria. Es de suma importancia la ambientación del aula según las características del libro trabajado así como también la provisión de algunos alimentos para compartir.

son muy viejas”; “Prefiero omitir esa pregunta”; “No me gusta realizar ninguna actividad, sólo lo hago porque no tengo otra opción”.

Como es posible visualizar y, siguiendo a Buenfil Burgos, las actividades no producen efectos homogéneos en los educandos ya que cada sujeto está sobredeterminado por múltiples polos de identidad con presencia interna: edad, género, ideología, etc.

A su vez, es interesante señalar que ante una pregunta específica, los jóvenes recuperaron materias, dinámicas y temas transversales a la sociedad como la Ley de Educación Sexual Integral, lo que nos permite argumentar la importancia que posee la escuela como ámbito de disputa y negociación de aquellos conocimientos que se consideran valiosos transmitir y abordar en un determinado momento socio-histórico.

Por otro lado, como analizamos a lo largo de estos capítulos, a partir del descentramiento de saberes y la multiplicidad de agentes de formación, tanto educadores como educandos pueden convertirse en prosumidores. De allí que nos preguntamos cuál es la situación de la escuela respecto a la creación de contenidos. En lo que respecta a docentes, las actividades que han realizado con mayor frecuencia en sus trayectorias pedagógicas son: producir un material educativo (24%); hacer una presentación en Power Point (24%); escribir una monografía (18%); tomar fotografías (16%); filmar videos (4%) y escribir un artículo para Wikipedia (2%):



En lo que respecta a los jóvenes, las actividades que más realizan para la escuela son: hacer una presentación en Power Point (21%); escribir un cuento (20%); escribir una monografía (16%); tomar fotografías y filmar videos (13%); editar fotos y videos (9%); programar (7%); subir contenidos a las redes sociales virtuales (5%) y crear memes (3%):



Como actividad extraescolar (tiempo libre, concursos, idiomas, etc.), predomina subir contenidos a las redes sociales virtuales (20%) y editar fotos y videos (20%). Luego, tomar fotografías y filmar videos (18%); crear memes (17%); programar (9%); escribir un cuento/poesía (7%); escribir una monografía (7%); escribir un artículo para Wikipedia (3%) y hacer una presentación en Power Point (3%).



Como vemos, las actividades escolares están más vinculadas con la escritura y aquellas que se llevan a cabo de manera extraescolar tienen un mayor anclaje con lo sonoro/visual. Este aspecto nos conduce a reafirmar, una vez más, que todavía persiste en el dispositivo escolar la preponderancia de lo escrito por sobre otros lenguajes:

En discurso, reconocemos que hay convergencia de pantallas, que hay multimedia, que somos interactivos, fluidos, secuenciales, hipertextuales, pero dictamos las clases y exigimos los trabajos escriturales y lineales; continuamos en la hegemonía de la letra escrita. Se acepta que se haga memes, tuits, facebook, videos, pero

deben venir sustentados por escrito a la vieja usanza: debe haber algo escrito que justifique, argumente y explique lo oral-visual (Rincón, 2018, p.11).

Al mismo tiempo, podemos establecer que la mayoría de las actividades que los jóvenes realizan con frecuencia para la escuela son opuestas a las que realizan de manera extraescolar. Sin embargo, algunos testimonios reflejan que creen necesaria la diferenciación entre dichas actividades:

¿Y alguna vez publicaron un trabajo que hicieron en la escuela en sus redes sociales virtuales?

-No

-La de literatura nos hace hacer trabajos como si los fuéramos a publicar, pero no los publicamos...Nos hace escribir reseñas por ejemplo

¿Y no los publican por decisión de ustedes? ¿O la profe no se los propone?

-No, yo no lo publicaría directamente

-Yo tampoco, es un trabajo de la escuela

-Claro, las redes es como más personal

-A mí tampoco me gustaría publicarlo

-Claro, lo ve todo el mundo

En este marco, podemos preguntarnos por qué muchos jóvenes comparten contenidos de su cotidianidad en la escuela por medio de sus redes sociales virtuales, pero les resulta impensado compartir con sus contactos y seguidores un trabajo producido en el marco de dicha institución.

Por otra parte, en tanto creemos que el conocimiento se produce colectivamente, se les preguntó a los jóvenes de qué manera prefieren trabajar (en grupo o de forma individual). En este marco, el 51% seleccionó la opción "depende", el 26% prefiere trabajar en grupo y el 21% individualmente. Al respecto, los jóvenes entrevistados sostienen que no todas las materias son propicias para trabajar grupalmente y manifestaron algunas dificultades cuando trabajan de esa manera:

¿Les gusta ese estilo de actividades? ¿Debatir, juntarse en grupos, intercambiar opiniones?

-Sí, el otro día en una materia nos hicieron dividir en dos grupos grandes y cada uno tenía que defender una postura, había tres que eran jueces, eso estuvo bueno...

-Sí, a nosotros nos hacen trabajar bastante en grupo

-Igual a mí me gusta trabajar en grupo dependiendo de la materia. Ponele en matemáticas necesitás más concentración y no podés hacer esas actividades. En cambio en historia sí...

¿Creen que hay actividades para trabajar en grupos y otras para realizar de manera individual?

-Sí, obvio

-Depende mucho de la materia

-También a veces es difícil organizarse en grupo porque está el que trabaja y el que no...

-Sí, también a veces te juntás y terminás charlando de cualquier cosa menos del trabajo

-Nosotros lo que hacemos es dividir las partes y después unimos todo antes de entregar

A partir de estos testimonios, podemos evidenciar que los jóvenes circunscriben el trabajo en grupo a actividades y materias específicas, lo cual contradice uno de los aspectos fundamentales del trabajo colaborativo: el aporte y validez de todas las áreas del conocimiento. Por otra parte, es posible observar que asocian esta dinámica con finalidades más recreativas que educativas y que prevalece entre algunos estudiantes la idea de que se aprende más de manera individual:

“Me gusta realizar producciones textuales individuales y respuestas de consignas individuales. En grupo no me parece factible ya que se adquiere menos conocimiento. Los debates me parecen una buena manera de exponer las ideas de cada uno”.
(Respuesta cuestionario)

En este contexto, podemos decir que las subjetividades que atraviesan la escuela también están siendo interpeladas por el discurso del mercado: “El sujeto educacional neoliberal debe ser competitivo, adaptable, flexible, mutable, dispuesto a reformular su elección y autorresponsabilizarse del control de su productividad para aumentar así su contribución a la excelencia” (Jódar y Gómez, 2007, p.395). De allí que compartimos la idea de que la escuela debe aportar a la dimensión colectiva del “estar-juntos” para disputar las lógicas del mercado y tejer un horizonte compartido. Siguiendo a Sebastián Novomisky:

Avanzamos en un contexto en el cual se nos incita a reflexionar sobre el lugar de la escuela como último espacio de la Nación (Puiggrós, 23/05/2019) o como última plataforma de la Patria (Puiggrós, 30/05/2019), donde se produce aquella filiación que teje en una trama invisible el fruto de la historia, de los procesos y de las luchas que nos anteceden, una subjetividad compartida que articula el ser colectivo y configura en parte la ciudadanía. En ella debemos reencontrarnos, porque así lo requiere la posibilidad de sostener una construcción en la que el ser individual, la meritocracia y el aislamiento queden relegados ante proyectos de una construcción común (Novomisky, 2019, p.225).

Para profundizar en esta temática, les consultamos a los jóvenes cómo se organizan cuando tienen que trabajar en grupo: el 64% se junta en un lugar físico; el 51% lo resuelve por redes sociales virtuales o por WhatsApp; el 43% se divide la tarea y luego une todo; el 13% sostiene que una sola persona realiza el trabajo y sólo el 1% utiliza Google Drive para resolverlo.



Estos datos demuestran que las formas de resolver las tareas grupales se distancian de las dinámicas propuestas por el trabajo colaborativo mediado por TIC y de los espacios virtuales que lo promueven y facilitan como Google Drive. En cuanto a las dinámicas de trabajo de los profesores, el 53% prefiere trabajar de manera articulada con otros docentes, mientras que el 46% eligió la opción “depende”. El 93% se junta en un lugar físico; el 86% utiliza redes sociales virtuales o WhatsApp para resolver el trabajo; el 46% utiliza Google Drive y el 13% se divide las partes y luego une todo:



En lo que respecta a la integración de tecnologías en las propuestas educativas, el 86% de los docentes indica que promueve actividades que implican su uso, mientras que el 13% en determinadas ocasiones. Una vez más, cabe señalar que la integración de TIC en el aula no puede reducirse a una técnica, sino que debemos preguntarnos qué finalidades persigue dicha integración, lo cual nos lleva a indagar qué clase de actividades proponen los docentes.

En este marco, es posible visualizar diferentes grados de apropiación tecnológica con finalidades educativas por parte de los profesores. Para profundizar en qué instancias se encuentran, además del modelo TPACK, es interesante retomar el modelo SAMR. El mismo sostiene que el uso de las TIC puede transitar por diferentes estadios (sustituir- aumentar- modificar- redefinir).

El estadio de sustitución hace referencia al empleo de las TIC como reemplazo de otra herramienta. Es decir, los docentes integran las TIC en las actividades de manera tal que los estudiantes realizan las mismas tareas que antes cumplían sin utilizar tecnología (López García, 2015):

“Soy profe de Matemáticas y en clase los chicos usan los celulares como calculadoras para resolver ejercicios. Igual una vez me pasó que di una fórmula matemática y un alumno con una aplicación la escaneó y la resolvió, cuando me lo mostró no lo podía creer, me hizo replantear lo que estaba dando” **Profesora de matemáticas**

“Yo soy profe de Psicología y me cuesta cada vez más que los chicos lean... Tengo que ir buscando alternativas porque los chicos no leen las fotocopias. Entonces les mando todo por el celular para que ya tengan los textos ahí” **Profesora de Psicología**

“Una vez me pasó que los chicos no habían sacado la fotocopia, entonces ¿qué hice? Me tomé el tiempo de pasarles el material por Bluetooth porque se querían conectar todos juntos a mi Wifi y se satura. Los que pudieron se lo pasaron entre ellos por WhatsApp” **Profesora de Química**

Por su parte, el uso de las TIC como herramienta sustituta con cambio funcional (aumento) hace referencia a aquellas actividades en las que las TIC agregan mejoras funcionales. Sin embargo, si no se utilizan, la actividad de clase no sufre cambios drásticos en su diseño (López García, 2015):

“En clase propongo actividades con simuladores” **Profesor de física**

“En matemáticas usamos mucho Geogebra para graficar” **Profesora de matemática**

En lo que respecta al tercer nivel de integración (modificar), el uso de las TIC aporta un cambio funcional significativo al demandar del docente reformular las actividades de aprendizaje que lleva a cabo regularmente en el aula sin el uso de éstas (López García, 2015):

“Uso la plataforma Edmodo regularmente. Les pido infografías, mapas conceptuales, power point, videos. Todo lo que tiene que ver con observar y producir” **Profesora de Biología**

“Nosotros estamos trabajando con muchos nenes con dislexia, entonces si vos no trabajás con soporte tecnológico a ellos se les complica porque trabajan muy bien la oralidad, tienen muy buena memoria, si trabajamos con videos para ellos mucho mejor. Les permitimos que impriman, hagan capturas y las peguen en las carpetas, en hojas más grandes” **Directora y Profesora de Filosofía**

Finalmente, el último estadio (redefinir) demuestra cómo las TIC permiten crear nuevas actividades de aprendizaje, antes inconcebibles. En este nivel del modelo SAMR el docente debe formularse preguntas tales como ¿En qué consiste la nueva actividad? ¿Cómo hacen posible las TIC la nueva actividad? ¿La nueva actividad plantea retos a los estudiantes para elaborar productos informáticos que den cuenta de los contenidos académicos que deben aprender y, que además, en el proceso, ayuden a desarrollar en ellos habilidades transversales? (López García, 2015):

“Soy profesor de historia y desde que empecé a implementar la tecnología en el aula noto que los chicos están mucho más entusiasmados. Este año les pedí que en base al tema que estábamos viendo realizaran un video usando algún programa de la computadora y la verdad que me doy cuenta que los chicos están mucho más motivados y se apropian mejor de los contenidos porque ya escriben y hablan en otro lenguaje. También es increíble todo lo que saben de edición, yo me acuerdo que antes para filmar un video de calidad necesitabas conseguir una buena cámara, ahora en el celular tenés todo... Además editar un video te salía carísimo, ahora los chicos te editan un video en dos minutos desde el celular y lo hacen muy bien. Creo que las actividades tienen que estar más orientadas a que los chicos produzcan porque los resultados son realmente sorprendentes” **Profesor de Historia**

“Este año en mi materia trabajamos mucho con el celular y varios trabajos me los mandan por mail y WhatsApp. Los chicos de 6to hicieron entrevistas sobre las transformaciones en el trabajo a lo largo de la historia. Una chica por ejemplo le hizo una entrevista al abuelo usando Instagram. Obviamente a mí que me formé en un terciario antiguo me re cuesta esto de las tecnologías pero lo estoy intentando” **Profesora de Historia**

“En NTIC una actividad que realizamos es investigar diferentes redes sociales por grupo. Luego, tienen que realizar una presentación y exponerla en clase...Los chicos se enganchan mucho con ese estilo de actividades que implican búsqueda, investigación y producción” **Profesora de NTIC**

Como vemos, el grado de integración de las TIC por parte de los profesores es sumamente heterogéneo: están quienes las emplean de forma circunstancial y quienes planifican sus encuentros y diseños curriculares integrándolas. Esta heterogeneidad puede explicarse a través de múltiples condicionantes como la edad, el interés por la temática, la capacitación recibida, las herramientas disponibles, etc. Sin embargo, resulta apropiado remarcar que, en mayor o menor medida, todos los docentes reconocen que las TIC ya ingresaron a la escuela. De

allí que el 80% de los encuestados participó en cursos de capacitación en tecnologías y educación:

“Lectura, escritura y educación (FLACSO): trabajamos sobre algunos temas de educación y tecnología. Ser formador en EVEA: entornos virtuales de aprendizaje (D G C y E)” (Respuesta formulario).

“En el curso me enseñaron sobre el uso de programas que pueden usarse en clase o para alguna actividad puntual. No recuerdo el nombre, sí que lo realicé en el CIE”. (Respuesta formulario).

“Cursos de CIE, ABC, Educar. Trabajamos sobre el manejo de diferentes estrategias en cuanto a tecnologías en el aula” (Respuesta formulario).

“Cumbre Nacional de TIC” (Respuesta formulario).

Estos datos reflejan que la capacitación en TIC también es heterogénea: algunos docentes participan de cursos destinados a integrarlas en los procesos educativos, mientras que otros están familiarizándose con el uso operativo de las mismas. Otro aspecto interesante es que cuando se pregunta por la integración de TIC en la escuela, muchos de sus actores hacen referencia a Claudia, una docente que se jubiló hace poco de la Institución y que además de ser Consultora en Educación y TIC, dicta un curso sobre la integración de celulares en el aula en el Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) de la ciudad.

En tanto la mayoría de los docentes señaló que se capacitó en dicho espacio, nos pareció relevante entrevistar a Claudia para ampliar la información respecto a las características de dicho curso y las inquietudes de los docentes que se acercan:

“Los docentes no usan los celulares en la escuela como herramienta de trabajo. Entonces cuando se acercan a los cursos yo les pregunto ¿ustedes qué usan del celular? Y empiezo a ver que usan WhatsApp, Facebook, Google, usan el despertador, la radio, Google Maps cuando van de viaje, sacan fotos... Efectivamente lo usan. Entonces les pregunto ‘¿por qué no lo usan así como lo hacen cotidianamente para la escuela?’ Ellos piensan que usar la tecnología para dar clase tiene que ser un mega programa como si fuera Word, algo que sólo haces eso y nada más. Pero vos podés tranquilamente registrar las actividades que estás haciendo con los chicos, por ejemplo hacés una exploración de campo y sacás las fotos con el celular y después empezás a armar un bloc de notas con la aplicación que viene en el teléfono o con Google Drive, aunque ellos no lo usan y es esencial”. **Claudia, Consultora en TIC y Educación.**

El testimonio de Claudia nos conduce a pensar que muchos educadores no visualizan las potencialidades educativas de las herramientas que tienen a su alcance. Si tomamos de referencia el modelo propuesto por Dolores Reig, podemos decir que la mayoría hace un uso TIC (comunicación-entretenimiento) y en menor

medida TAC (aprendizaje-conocimiento), pero todavía no han alcanzado grandes niveles de uso TEP (empoderamiento-participación).

A pesar de que los diseños curriculares de las materias y el proyecto institucional de la escuela enfatizan en la importancia de la integración de TIC, los motivos que interceden en su integración efectiva son múltiples y variados. Al respecto, Claudia sostiene:

“Muchas veces los docentes tienen miedo que todo lo que programaron se venga abajo porque no les funcionó algo y no tienen un plan B. Entonces van a lo seguro: pizarrón, lápiz, lámina, libro y ya está. Lo de siempre. También sucede que no quieren llevar sus computadoras a la escuela o que tienen tantos temas que dar que piensan que usando las tecnologías pierden tiempo y no van a llegar a dar todo. Pero en realidad es al revés porque vos podés comprimir un tema en un video a modo de disparador para que los chicos investiguen después”.

Claudia, Consultora en TIC y Educación.

Por su parte, los jóvenes sostienen que la integración de las tecnologías en el aula está condicionada por gustos y preferencias de los profesores y, a pesar de que afirman que se puede aprender utilizando las TIC en la escuela, predomina un rol pasivo en lo que respecta a proponer dinámicas que las integren en la clase:

¿Ustedes creen que a todos los profes les gusta trabajar con las tecnologías?

- No, algunos prefieren más el libro y te dicen que no busques en Internet
- A veces depende de la edad también, hay algunos profes que prefieren usar más el libro pero porque ya están acostumbrados
- O porque prefieren trabajar con el libro en vez de Internet pero por gusto o costumbre

¿Y ustedes les proponen trabajar con las tecnologías?

- Nah...
- No, lo tienen que proponer ellos
- Claro...

A partir de estos testimonios se refleja la internalización de ciertos roles y comportamientos que pautó el dispositivo escolar durante la modernidad. Sobre todo, la idea de que hay referencialidad fija en el vínculo entre el educador y educando en tanto los jóvenes asisten a la escuela a recibir la propuesta del docente. Este aspecto también se refleja en el Proyecto Institucional de la Escuela en tanto sostiene que la “integración de TIC en nuestro trabajo de aula, sólo es posible si hemos superado algunos esquemas de la enseñanza tradicional”.

5. Recapitulación

A través del capítulo “Producción de conocimientos” nos preguntamos acerca de la creación efectiva de nuevos conocimientos a partir del uso de las tecnologías,

siendo éste uno de los objetivos específicos de la investigación. Partimos del supuesto de que el grado de involucramiento y conocimiento que poseen los estudiantes y docentes respecto a las TIC, habilita la posibilidad de crear contenidos en diversos soportes, lenguajes y plataformas. Esta destreza se torna novedosa en los ámbitos educativos ya que modifica el rol tradicional de los actores involucrados y posibilita la formación y circulación de distintos discursos tanto dentro como fuera del aula.

En este sentido, es posible observar que el grado de apropiación de las TIC por parte de los docentes es heterogéneo: están quienes las emplean de forma circunstancial y quienes planifican sus encuentros integrándolas. Sin embargo, a lo largo del capítulo hemos visto que en estas decisiones interceden diferentes aspectos como las emociones que produce integrar las TIC, la formación recibida, las edades, la capacitación, etc.

A partir de lo analizado, podemos decir que la integración circunstancial de las TIC no promueve actividades de producción ya que, por lo general, las mismas se limitan a reemplazar la calculadora científica por la calculadora del celular o la lectura en soporte papel por la lectura en soporte digital. De manera contraria, los encuentros planificados previamente con las TIC suponen actividades más dinámicas y enriquecedoras ya que implican mayor producción por parte de los estudiantes. De allí que recalcamos la importancia que posee el modelo TPACK por la articulación de los conocimientos curriculares, tecnológicos y pedagógicos.

Otro aspecto interesante es que las actividades realizadas con mayor frecuencia para la escuela están vinculadas con la escritura y aquellas que llevan a cabo de manera extraescolar tienen un mayor anclaje con lo sonoro/visual. Por este motivo, creemos que si bien es un gran avance que la escuela reconozca la multiplicidad de lenguajes en discurso, es necesario ponerlos en práctica y animarse a explorarlos.

Por otro lado, a lo largo de este capítulo visualizamos que todavía resta mucho por hacer en torno a la integración de TIC para trabajar de manera colaborativa. Para eso, creemos que es necesario reforzar la idea de que el conocimiento es más amplio y enriquecedor si se construye entre todos y, al mismo tiempo, se debería acercar a los docentes la diversidad de asistentes o plataformas que promueven la creación de contenidos entre pares.

Por último, nos parece importante señalar que las actividades que más interpelan a los jóvenes son aquellas que requieren de una participación activa, lo cual es altamente positivo. Sin embargo, creemos que los roles propuestos por el dispositivo escolar moderno fueron tan pronunciados que todavía persiste entre los estudiantes la idea de que su participación debe limitarse a recibir la propuesta del docente.

Referencias bibliográficas

Alba, A. y Gutiérrez, A. B. (2018) Trabajo colaborativo: construir en la interacción. En *La aventura de innovar con TIC II* (pp. 79-85). Argentina, La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP)

Buenfil Burgos, R. N. (1992) *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. México: Instituto Politécnico Nacional

Carrió Pastor, M. L (2007) Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. España, Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. San Paulo, Brasil: Paz e Terra.

Huergo, J. (2003) Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales. Argentina, Chaco: Instituto de cultura popular (INCUPO)

Jódar, I. y Gómez, L. (2007) Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, México.

López, García J. C. (2015) SAMR, modelos para integrar las TIC en procesos educativos. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/samr>

Martin, M. V. y Vestfrid P. (2015) *La aventura de innovar con TIC: Aportes conceptuales, experiencias y propuestas*. Argentina, La Plata: Facultad de Periodismo y de Comunicación Social (UNLP)

Nassif, Ricardo (1982) *Teoría de la Educación: problemática pedagógica contemporánea*. España, Madrid: Cincel-Kapelusz.

Novomisky, S. (2019) *La marca de la convergencia. Medios, tecnología y educación. Doce ensayos en busca de una narrativa* (Tesis de Doctorado en Comunicación) Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Pérez Gómez, Á. (2002) Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Ramírez, M.E. (2015) Taxonomía para crear propuestas pedagógicas en la era digital. En *La aventura de innovar con TIC: Aportes conceptuales, experiencias y propuestas* (pp.101-125). Argentina, La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP)

Rincón, O. (2018) Para perder la mudez social y ganar el habla cultural. En Martin, V. y Vestfrid. P (Comps.) *La aventura de innovar con TIC II* (pp. 9-19). La Plata, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP)

Circulación de saberes

1. La escuela como escenario de socialización y humanización

En el imaginario social la escuela es una institución fija que nos precede. Esto es así porque una de sus funciones es la socialización de aquellos elementos culturales (valores, creencias, costumbres, normas) que se consideran valiosos transmitir y conservar en un determinado momento socio-histórico. Los mismos figuran en los diseños curriculares y son arbitrarios culturales en tanto resultan de numerosos procesos de disputas, negociaciones e intercambios.

Si concebimos la escuela como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función parece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad (Pérez Gómez, 2002, p.1) De allí que los objetivos de la socialización de niños y jóvenes en la escuela es prepararlos para su incorporación en el mundo del trabajo y formar al ciudadano para la intervención en la vida pública.

Dichas funciones están intrínsecamente relacionadas con la Revolución Industrial ya que supuso la formación de mano de obra para trabajar en las fábricas y la Revolución Francesa en tanto instauró la necesidad del ciudadano para fundar y conservar los pilares del Estado-Nación.

Los tiempos cambiaron pero las teorías deterministas mantienen la postura de que la función de la escuela debe limitarse a formar al sujeto de una época tanto en el plano laboral como en la vida pública. Sin embargo, estas demandas no están exentas de contradicciones. Al respecto, el filósofo y pedagogo Ángel Pérez Gómez sostiene:

La escuela se encuentra así ante demandas incluso contradictorias en el proceso de socialización de las futuras generaciones. Debe provocar el desarrollo de conocimientos, ideas, actitudes y pautas de comportamiento que permitan su incorporación eficaz al mundo civil, al ámbito de la libertad en el consumo, de la libertad de elección y participación política, de la libertad y responsabilidad en la esfera de la vida familiar. Características bien distintas a aquellas que requiere su incorporación sumisa y disciplinada, para la mayoría, al mundo del trabajo asalariado (Pérez Gómez, 2002, p.3)

Como vemos, la vida pública exige libertad, sentido de pertenencia a un colectivo, solidaridad, participación, autonomía, responsabilidad. Por su parte, la esfera económica exige derecho de propiedad, individualismo, consumo, sumisión y meritocracia. La contradicción manifiesta entre las exigencias de las diferentes esferas de la sociedad se disuelve en gran medida cuando se comprueba que también en la práctica de la esfera política y el ámbito civil requieren sólo la apariencia de comportamientos democráticos (Pérez Gómez, 2002, p.9).

Pero la función de la escuela no se puede limitar a la socialización, sino que debe apuntar a la humanización de los sujetos inmersos en el proceso educativo. Para Ángel Pérez Gómez, esta postura implica asumir que si bien no es posible cambiar el orden social desde la escuela (en tanto no determina a la sociedad) se pueden poner en práctica acciones para compensar las diferencias y detener la reproducción de la desigualdad.

La humanización como horizonte formativo debe promover que los jóvenes puedan repensarse a sí mismos como sujetos sociales, hacerse preguntas, cuestionar sus estructuras de pensamiento y desde allí intervenir en sus prácticas diarias con potencialidades de transformación. Para eso, es necesario recurrir a la reconstrucción crítica de la experiencia y el conocimiento que los niños y jóvenes asimilan directamente en las prácticas sociales de su vida previa y paralela a la escuela.

Por este motivo, lo específicamente educativo no acontece en la reproducción de contenidos, sino en la resignificación por parte de los educandos para volverlos a objetivar. En palabras de Paulo Freire, releer y narrar el mundo a partir de sus propios universos vocabulares y de sus propias formas de habitarlo.

2. La importancia del diálogo y de la escucha

Entre los aportes más valiosos de Paulo Freire a la pedagogía crítica, se encuentra la importancia que le atribuye al diálogo como generador y socializador de conocimientos. El diálogo, sostiene Freire, es el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, por lo tanto, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro (Freire, 2005, p.107).

El diálogo implica un acto de amor, de esperanza y de humildad. De allí que para que exista una pedagogía liberadora, es necesario que los sujetos se reconozcan en la trama de un nosotros. Desde este posicionamiento, las prácticas educativas son pensadas como procesos en los que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, las personas se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 2005, p.92). De todas formas, cabe señalar que la asimetría es necesaria en el vínculo pedagógico, lo que no debe existir es referencialidad fija.

Al ser acto de reconocimiento, el diálogo también es acto de escucha. Para Freire, escuchar significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro. Esto no quiere decir que escuchar exija que quien realmente escucha se reduzca al otro que habla, sino que es escuchando bien como me preparo para situarme mejor desde el punto de vista de las ideas (Freire, 2004, p.54).

En precisamente esa mediación con el mundo a través del diálogo y de la escucha la que posibilita la socialización efectiva de conocimientos. De allí que enseñar no significa transferirlos, sino que implica potenciar el pensamiento y la conciencia crítica de todos los actores involucrados en el proceso.

3. Espacios virtuales de socialización de conocimientos

En la actualidad, las formas de interacción y relación entre los sujetos se han ampliado producto de la cultura mediática. Esta ampliación posee numerosas implicancias en la escuela ya que modifica los modos de acceder al conocimiento y de socializarlo. A su vez, esta mediación rompe las concepciones tradicionales del aprendizaje: hoy se puede aprender en cualquier lugar y a cualquier hora.

Para caracterizar esta práctica, numerosos autores hablan de “aprendizaje aumentado”, “aula aumentada” o “aprendizaje ubicuo”, evidenciando las potencialidades que presentan las TIC en el alcance de la socialización del conocimiento. De allí que Cecilia Sagol hace referencia al concepto de “aula aumentada” como un espacio virtual complementario al espacio presencial. El mismo permite el intercambio de bibliografía, contenidos en múltiples lenguajes, carpetas, mensajes y guías de trabajo que complementan y amplían los temas que se abordan de manera presencial.

Por su parte, en el “aprendizaje aumentado” el punto de partida es que los alumnos de forma proactiva y autónoma, motivados por su curiosidad permanente, aprenden a aprovechar las posibilidades de la web, como fuente de información, recursos, metodologías didácticas y estímulo permanente (Martin, 2018, p.125) Esta noción tiene relación directa con el término “sociedad aumentada” propuesto por Dolores Reig. Según dicha autora, la participación en dichos espacios virtuales de construcción colectiva de conocimiento favorece la autonomía del educando, es decir, su empoderamiento en la creación de contenidos y su circulación.

Por último, el “aprendizaje ubicuo” hace referencia a un aprendizaje que se desarrolla en cualquier momento y lugar, lo cual tiene incidencia en las prácticas sociales de la vida cotidiana. Según Nicholas Burbules esto implica realizar cuatro giros en las formas de concebirlo: abandonar la distinción tradicional entre aprendizaje formal e informal; experimentar un modo más social de aprender; transitar del “aprendizaje basado en curriculum” al aprendizaje “basado en problemas” y promover el aprendizaje en “tiempo real” para resolver necesidades particulares en contextos específicos (Burbules, 2014).

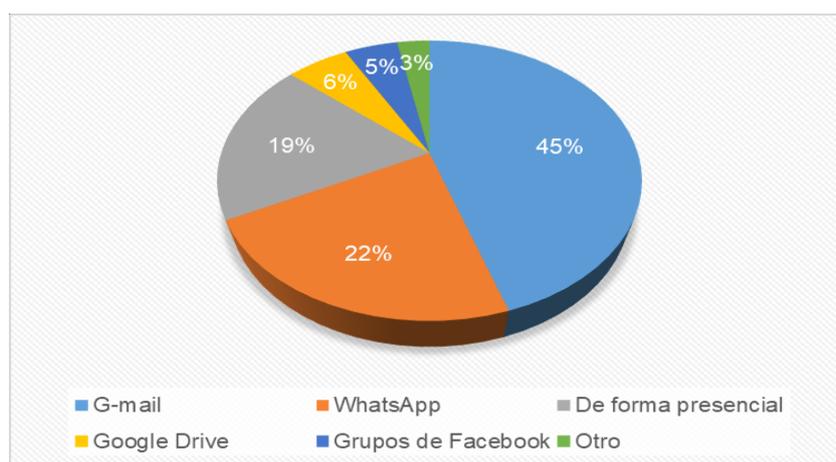
Como vemos, el empleo de espacios virtuales de aprendizaje puede enriquecer a gran escala los contenidos que se abordan de manera presencial. De allí que no hay que pensarlos como reemplazo del encuentro cara a cara, sino como complemento y/o continuación de lo trabajado en el aula. A su vez, cabe señalar que dichos espacios requieren de la coordinación de un docente para organizar tanto la secuencia de temáticas y actividades como para facilitar las condiciones de creación de contenidos:

En definitiva, el desafío consiste en utilizar las TIC para generar entornos que favorezcan el desarrollo de sujetos con la capacidad de utilizar los recursos tecnológicos en su propio crecimiento intelectual y aumento de habilidades, basado más en una trama de socialidad más que de instituciones, lo cual plantea una reformulación de toda la experiencia cotidiana personal (Martin, 2018, p.125).

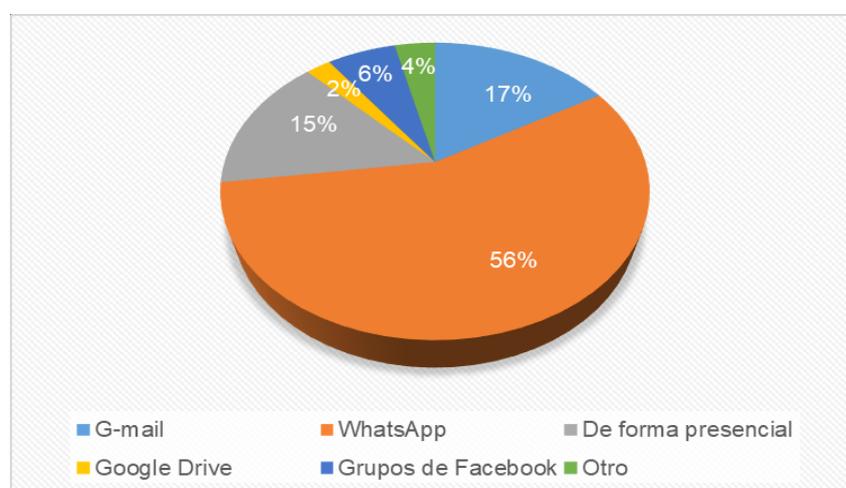
4. La circulación de saberes (dentro y fuera) de la escuela

Como hemos analizado, la circulación de saberes es una etapa sumamente importante de los procesos educativos. De allí que nos preguntamos las características que asume en la Escuela de Educación Secundaria n°3 teniendo en cuenta la ampliación de canales de socialización que hemos presentado en este capítulo.

Considerando lo anterior, Gmail (45%) es el canal de comunicación más utilizado por los jóvenes para compartir información y trabajos prácticos con los docentes. A este le sigue WhatsApp (22%), la instancia presencial (19%), Google Drive (6%), Grupos de Facebook (3%) y la opción "otro" (3%):



En lo que respecta a compartir información y trabajos prácticos entre estudiantes, el canal más elegido es WhatsApp (56%); seguido por G-mail (17%); la instancia presencial (15%); grupos de Facebook (6%); otro (4%) y Google Drive (2%):



Estos datos reflejan cómo impacta la cultura mediática en el proceso de socialización de conocimientos en la escuela: predomina la elección de los medios virtuales para compartir información y contenidos por sobre la instancia presencial.

De todas formas, esto no quiere decir que los jóvenes utilicen dichos espacios como un “aula aumentada” ya que las actividades que realizan se limitan a enviar trabajos prácticos o intercambiar con sus compañeros información institucional.

Por otro lado, al comparar los resultados de los gráficos anteriores, es posible observar que la socialización de conocimientos entre pares es más informal y próxima en tanto se utiliza como canal predominante WhatsApp, mientras que la socialización con los docentes es más formal ya que se recurre a G-mail. Para ampliar los resultados, es interesante recuperar algunos testimonios de los jóvenes:

¿Qué medios utilizan para compartir trabajos con los profesores?

-Más que nada G-mail

-Sí, nosotros también

-En algunas materias tenemos grupos de Facebook pero es como que ahora no lo usamos mucho, tipo usamos más Instagram o Twitter entonces colgamos

-Nosotros con la profe de Biología usamos una página que se llama Moodle y sube ahí todos los trabajos y lo que tenemos que hacer... Eso está bueno

¿Y ustedes interactúan?

-Sí, subimos ahí los trabajos

¿Y WhatsApp también utilizan?

-Usamos mucho WhatsApp pero más para compartir información entre nosotros

-Claro, si falta una profesora nos avisamos

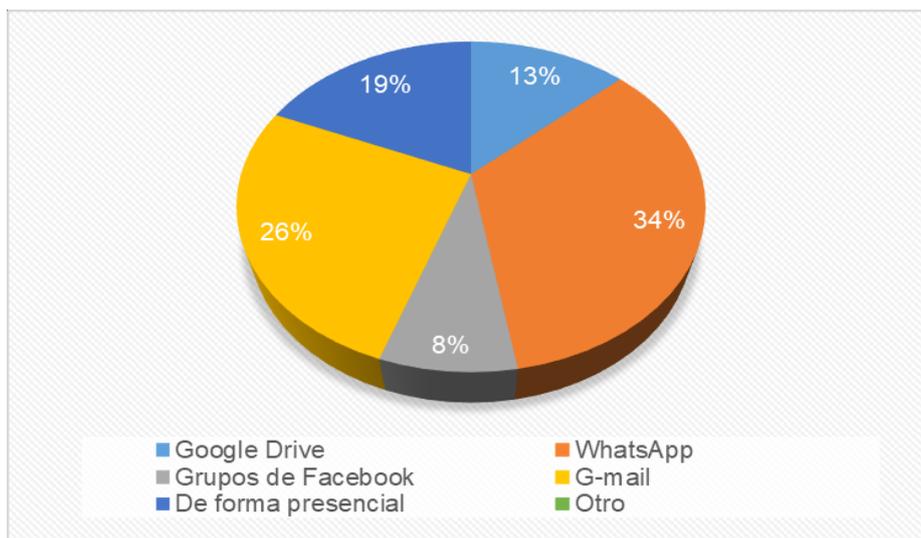
-O si hay que hacer algo para la escuela también

-Sí, nosotros también tenemos un grupo con el salón entero

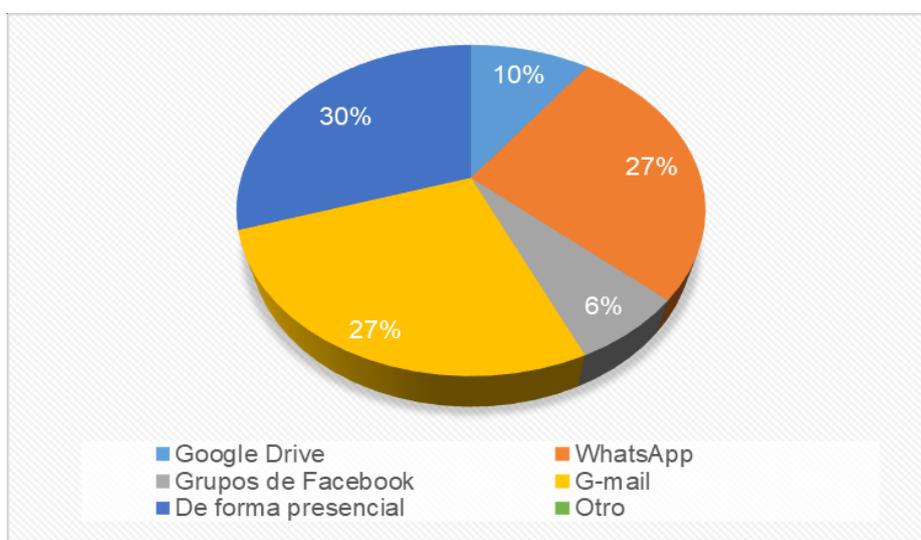
-Igual hay algunos profes que no tienen problema en usar WhatsApp

A partir del relato de los jóvenes, podemos decir que la experiencia más próxima a un aula virtual es la utilización de la plataforma Moodle. La misma es gratuita y permite el intercambio de trabajos prácticos y recursos mediante carpetas que se organizan por cursos. De todas formas, es posible notar que la interacción que se produce por medio de Moodle también se limita a subir y compartir los trabajos solicitados por el docente. Por otro lado, los jóvenes demostraron que no ingresan con frecuencia a Facebook, lo cual necesariamente implica buscar medios alternativos.

En lo que respecta a los docentes, los canales más elegidos para compartir información y trabajos prácticos entre colegas son: WhatsApp (34%); G-mail (26%); la instancia presencial (19%); Google Drive (13%) y grupos de Facebook (8%):



Por su parte, las vías más frecuentes para compartir información y trabajos prácticos con los estudiantes son: la instancia presencial (30%); G-mail (27%); WhatsApp (27%); Google Drive (10%) y Grupos de Facebook (6%):



A su vez, es posible visualizar que los docentes reflejan diversos posicionamientos en torno a la utilización de medios digitales para ampliar los contenidos de una clase: mientras algunos prefieren los medios asincrónicos como G-mail, otros forman parte de grupos de WhatsApp con los estudiantes. Para profundizar en sus posicionamientos, recuperamos algunos testimonios:

-¿Y utilizan entornos virtuales de aprendizaje para subir y compartir trabajos en redes sociales virtuales?

-Yo tengo un grupo de Facebook con mis alumnos...subo trabajos y me los devuelven por el mismo grupo así no tienen que imprimir

-Yo utilizo mucho el mail

-Sí, yo también, son aplicaciones que los chicos siempre tienen abiertas...No me gusta pasar mi celular, es algo más personal

-¿Ninguno utiliza Google Drive?

-Sí, con los chicos de quinto año comparto libros y todo

-Yo utilizo mucho G-mail porque con Facebook te mandan mensajes a cualquier hora. Te mandan mensajes a las diez u once de la noche preguntando qué tienen que hacer para mañana...

-Claro, en ese caso podés pautar con el grupo unas normas de comportamiento en ese espacio virtual

-Claro, yo hago eso...Yo les digo que los fines de semana no me manden porque no contesto...

-Es depende del docente también... A mí si me mandan a las dos de la mañana no lo voy a ver hasta el otro día

-Yo WhatsApp respondo cuando puedo, siempre les digo que me pueden consultar lo que quieran pero que por ahí no lo puedo contestar inmediatamente

-Claro, o les avisás que después de las ocho de la noche volvés a tu casa entonces ellos ya saben

-Lo bueno de tener todo en el teléfono es que te permite comunicarte en momentos que vos no planificás. Por ahí te quedó un bache de quince minutos y aprovechás ese tiempo para responder

Como vemos, hay docentes más flexibles en cuanto a las formas de proceder en los espacios virtuales, otros instauran ciertas reglas y también están quienes no desean compartir materiales de manera extraescolar. En este marco, resulta interesante recuperar el concepto de *netiquettes* o netiquetas en tanto son estrategias útiles para emplear junto a los estudiantes.

Las netiquetas son reglas de comportamiento que facilitan la convivencia en entornos virtuales. No tienen validez legal y son complementarias a las normas generales de uso, las reglas del servicio, que pueda tener cada website o aplicación online. Si no se respetan, se pueden causar molestias y la persona responsable puede ser ignorada e incluso repudiada por el resto de la comunidad de usuarios (Flores Fernández, 2010).

De esta forma, así como a principio de año se pauta el acuerdo de convivencia en el aula, es necesario que los docentes construyan junto a los estudiantes reglas de comportamiento para proceder en entornos virtuales de aprendizaje. Por lo tanto, las netiquetas también nos hablan de la importancia de una educación para la ciberciudadanía.

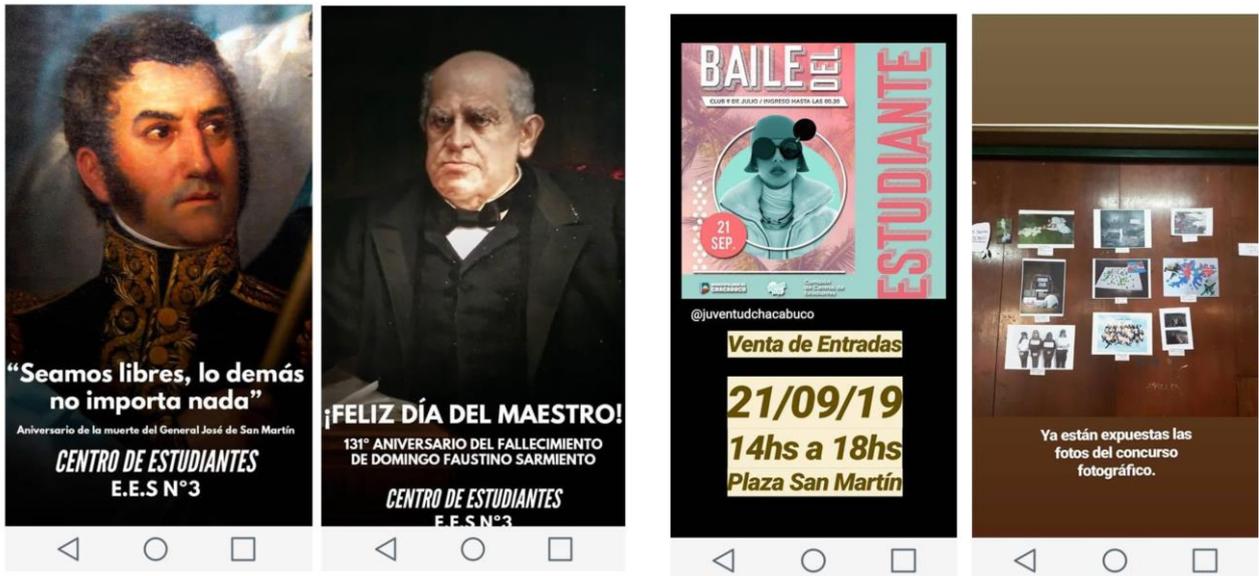
En este marco, si bien creemos que resulta un contrasentido separar la vida *online* de la *offline*, debemos cobrar dimensión de cómo han cambiado nuestras formas de socialización a partir de la virtualidad. Como hemos analizado a lo largo de estos capítulos, los dispositivos tecnológicos son mucho más que herramientas, construyen subjetividad, formas de ser y estar en el mundo: hoy interactuamos, estudiamos, compramos y trabajamos por medio de la virtualidad. De allí la importancia de educar para la ciberciudadanía:

Se venía hablando de los riesgos de Internet y ahora hay que hablar de los riesgos en Internet. Antes los niños usaban Internet y ahora viven buena parte de su vida en ella. Es necesario ir evolucionando de una solución de urgencia y adecuada a esos primeros tiempos hacia una apuesta de futuro. Por lo tanto, aunque sin abandonar el enfoque de “uso seguro” que sigue siendo necesario y es más adecuado para determinados colectivos y realidades, hay que abrazar nuevas líneas de intervención con mayor alcance y proyección en el tiempo. Hay que trabajar con intensidad en la “educación para la ciberciudadanía” (Flores Fernández, 2009).

La ciberciudadanía implica participación, toma de decisiones, ejercicio de derechos pero también de obligaciones. De allí que no es paralela a la ciudadanía que ejercemos en el espacio público, sino que es complementaria. En este marco, nos parece interesante destacar el trabajo que realiza el Centro de Estudiantes de la escuela ya que ha impulsado diversas actividades que responden a las demandas actuales del colectivo estudiantil, las cuales se pueden visualizar en su página de Instagram:



En el transcurso de este año, el Centro de Estudiantes impulsó jornadas de Educación Sexual Integral y de donación de sangre, invitó a los pre-candidatos a Intendentes de la ciudad a exponer sus propuestas, convocó a especialistas para hablar de temas trascendentales como el consumo de alcohol y drogas y el abuso sexual en los boliches e impulsó los respectivos festejos del día del estudiante y de la primavera. A su vez, por medio de su página de Instagram difunden comunicados importantes como concursos, convocatorias y efemérides:



El Proyecto Institucional le otorga gran importancia al papel del Centro de Estudiantes dentro de la Institución y uno de sus objetivos es el fortalecimiento de dicho colectivo: “Construir al C. de Estudiantes en un actor relevante en el diseño de políticas educativas que conciernen al alumnado preservando su autonomía, dotándolo de herramientas técnicas y conceptuales que le permita participar en el diagnóstico, planificación, ejecución y control de las acciones que desarrolle la gestión de la escuela”.

Además de las actividades llevadas a cabo por el Centro de Estudiantes de manera conjunta con el equipo directivo, en la Escuela de Educación Secundaria n°3 se promueve que los jóvenes participen en proyectos con inserción directa en la comunidad, en las Ferias de Ciencia, en las Olimpíadas de Biología y de Matemáticas, así como también en el Modelo de las Naciones Unidas:

¿Participan en algún proyecto que organiza la escuela?

-No

-Yo una vez participé de la Olimpíada de Ciencias pero era muy difícil, cuando vi lo que era no fui más

-Yo no participé nunca

¿Y no participan porque no les llama la atención?

-Pasa que tenés que dedicarle tiempo y a veces estás en otra o tenés más actividades por fuera de la escuela...

-Claro, más que nada por eso

-A mí no me llama mucho

¿Y alguno participa del Modelo de las Naciones Unidas? Yo participé cuando venía a la escuela...

-Sí, yo

-Yo también, represento a Brasil

-Y yo a Francia

¿Y cómo se preparan?

-Bien, hay que investigar mucho de cada país

-Sí, y nos juntamos con algunos profesores para preparar todo...

-Está bueno porque lees y aprendés un montón

En lo que respecta al abordaje de contenidos, el Proyecto Institucional de la escuela apunta a “fortalecer y ampliar prácticas pedagógicas que permitan integrar equipos docentes capaces de diseñar actividades integradoras para que los alumnos adquieran una visión totalizadora de la realidad”.

Creemos interesante retomar este objetivo en tanto la complejidad que asumen las prácticas sociales en un escenario de globalización está por encima de las categorías y disciplinas que intentan comprenderlas y encasillarlas. Por este motivo, la lección que la generación más vieja puede dar a las generaciones jóvenes es que comiencen a pensar lo que significan las disciplinas tal como han sido heredadas en la gran tradición del pensamiento social (Zemelman, 1999, p. 210).

¿Comparten los temas que ven en una materia con docentes de otras?

-Sí (Todos)

-Nosotros ahora en quinto tenemos la integradora y ahí relacionamos todo

-O más que nada cuando tenemos una problemática con una profesora, se lo planteamos a otra para que nos ayude a resolverlo. Porque muchas veces tomamos decisiones que capaz no son las correctas y la profe nos dice “mirá tendrías que haber hecho esto”...

¿Y en cuanto a los contenidos?

-Sí, nosotros relacionamos mucho con Teoría de las Organizaciones y Contabilidad. En teorías nos hacen diseñar una empresa y la seguimos en Contabilidad...

-Nosotros con Historia y Geografía, en historia estamos viendo la Segunda Guerra Mundial y después ubicamos los países en el mapa...

¿Y les gusta trabajar así?

-Sí, obvio. Entendés más...

-Sí, entendés más

-Es como que tenés una visión más grande

La transdisciplinariedad nos plantea entonces la necesidad de desbordar las disciplinas hacia un tipo de conocimiento capaz de hacerse cargo de las múltiples dimensiones de los problemas de la sociedad (Martín Barbero, 2005). Este giro epistemológico necesariamente nos conduce a definir nuevas formas de organización del conocimiento en la escuela, una de las instituciones que se ha encargado de promover su fragmentación.

5. Recapitulación

En este capítulo reconocimos los modos de circulación de saberes entre docentes y estudiantes, siendo éste uno de los objetivos específicos de la investigación. Como hemos analizado, a partir de la cultura mediática la circulación de conocimientos ya no se circunscribe al aula, sino que puede expandirse en tiempo y espacio.

A partir de los datos obtenidos, evidenciamos que el intercambio de contenidos se produce por medio de los medios digitales más tradicionales como G-mail, grupos de Facebook y en algunos casos WhatsApp. Esto nos lleva a pensar que hay cierto desconocimiento respecto a la diversidad de plataformas que promueven el intercambio de contenidos a modo de “aula aumentada”.

Por otro lado, observamos que la elección de compartir información por fuera de la escuela también está condicionada por diferentes aspectos que van desde la preservación de la privacidad hasta la regulación de los momentos para responder e interactuar. Ante las problemáticas presentadas, retomamos el concepto de *netiquettes* para pautar ciertas normas de comportamiento en espacios virtuales, apuntando a la formación de una ciudadanía digital.

A su vez, destacamos la labor del centro de estudiantes en tanto promueve actividades de construcción colectiva del conocimiento y las difunde por su cuenta de Instagram. En este sentido, podemos decir que los jóvenes que conducen dicho espacio se encuentran utilizando las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación. Por su parte, en lo que respecta a las actividades que promueve la Escuela (Olimpiadas de Biología y de Matemáticas, Feria de Ciencias, etc.) notamos que la interpelación es menor entre los estudiantes del Ciclo Superior.

En cuanto al abordaje de contenidos, desde el Proyecto Institucional de la Escuela se propone trabajar de manera articulada e interdisciplinaria, lo cual tiene efectos positivos entre los estudiantes en tanto pueden relacionar los contenidos que ven en distintas materias. Sin embargo, desde nuestro enfoque apuntamos a una perspectiva transdisciplinaria ya que, como sostiene Hugo Zemelman, las conceptualizaciones que hemos formulado a lo largo de la historia parecen ser insuficientes para explicar y describir las múltiples dimensiones de la globalización.

Referencias bibliográficas

Burbules, N. (2014) El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista Entramados* (pp. 131-135).

Martín Barbero, J. (2005) Transdisciplinariedad: notas para un mapa de sus encrucijadas cognitivas y sus conflictos culturales. En J. E. Jaramillo (comp.) *Culturas, identidades y saberes fronterizos*. Bogotá: CES.

Martin, M. V. (2018) *Políticas públicas de formación del profesorado en TIC* (Tesis de Doctorado en Comunicación) Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. San Paulo, Brasil: Paz e Terra.

Flores Fernández, J. (Octubre 2009) Uso seguro de Internet y ciudadanía digital responsable. Recuperado de: <https://www.pantallasamigas.net/uso-seguro-de-internet-y-ciudadania-digital-responsable/>

Zemelman, H. (1999) La historia se hace desde la cotidianidad. En *Fin del capitalismo global* (pp.209-223). México: Editorial Siglo XXI.

A modo de cierre

1. Los sentidos asociados a las TIC en estudiantes y docentes

Son diversas las posturas que asumen los establecimientos educativos respecto a las TIC porque dichas decisiones están condicionadas por aspectos sociales, económicos, políticos e ideológicos. De allí que resulta interesante comparar y reconocer el lugar singular que tanto docentes como estudiantes de la Escuela Secundaria n°3 les dan a las TIC en cuanto a sus posibilidades educativas para la búsqueda, producción y puesta en circulación de saberes.

En este contexto, el 84% de los jóvenes cree que se puede aprender utilizando las tecnologías en el aula, pero la mayoría sostiene que se deben utilizar “a consciencia porque distraen”. Ante la pregunta abierta por las actividades que les gustaría realizar integrando las TIC, nos encontramos con respuestas como “no sé” (29%); buscar información (29%), reemplazar el soporte analógico (12%); videos e imágenes (10%); aplicaciones y juegos (7%) y, en menor medida, aulas virtuales; investigar; programar y algunos reclamos como mayor conectividad a Internet.



Los datos relevados evidencian, por una parte, que muchos jóvenes no saben qué realizar con las tecnologías en la escuela. Esto se puede adjudicar a la escasa integración de las mismas dentro de una propuesta educativa concreta, a la costumbre de realizar actividades más tradicionales o a su asociación con el tiempo de ocio y de entretenimiento.

Por otra parte, el hecho de que actividades como buscar información despierten interés por parte de los estudiantes nos lleva a remarcar nuevamente la importancia de promover la alfabetización informacional en las escuelas. Más aún si tenemos en cuenta que, de un total de 212 jóvenes encuestados, sólo 73 sabe a qué hace referencia dicho término, 79 conoce qué es un algoritmo, 39 dicen saber qué es la

posverdad y 101 qué son las *fake news*. Cabe señalar que estos datos son relativos si se tiene en cuenta que no se pidió como respuesta una definición aproximada. En lo que respecta a la mención de reemplazo del soporte analógico, nos encontramos que los jóvenes justifican que serviría para ahorrar dinero en fotocopias, optimizar el tiempo en el aula, facilitar recursos para ampliar los contenidos, entre otros:

Me gustaría que todos los textos (libros) que piden los profesores, estuvieran en formato digital en lugar de fotocopias, también que podamos reemplazar las carpetas y el papel por una pantalla y un teclado. El Estado debería realizar una capacitación para los docentes e incentivar estas nuevas formas de utilizar la tecnología en la escuela. (Respuesta formulario).

Transformar los textos de simple lectura o para copiar el día a día en clase, en formato digital; ahorrando tiempo y dinero. Pero creería que es necesario un curso para capacitar y hacer un uso responsable de la tecnología por parte de los alumnos (Respuesta formulario).

Exprimir al máximo el tiempo que se pierda en realizar trabajos en papel (Respuesta formulario).

En este marco, es interesante señalar que mientras los jóvenes señalan que la integración de TIC posibilitaría una optimización del tiempo, los docentes (como hemos visto en la entrevista con Claudia y en sus testimonios), sostienen lo contrario.

Por su parte, en lo que respecta a las actividades que incluyen imágenes y videos, nos encontramos que los jóvenes argumentan que serían más “llevaderas y dinámicas” y que también se aprovecharían para ampliar los contenidos de una clase. Como vemos, estos datos relevan la importancia que posee el lenguaje visual para esta generación:

Utilizar presentaciones virtuales, para que al dar los temas sea más dinámico y llamativo. (Respuesta formulario).

Creo que se podrían hacer las clases un poco más dinámicas a través de imágenes videos etc., aparte de poder manejar una amplia variedad de información sobre un mismo tema. (Respuesta formulario).

En cuanto a las actividades que implican descargar aplicaciones y juegos, los jóvenes sostienen que son más interactivas y que permiten aprender de forma entretenida ya que facilitarían diversos recursos para ampliar los contenidos de la clase:

Implementar tecnología como computadoras o celulares para obtener información más amplia y fácil de conseguir o de trabajar, también hay muchas aplicaciones que podrían ayudar a ampliar el contenido de las materias o las harían menos pesadas para los alumnos. (Respuesta formulario).

Se podría hacer que las actividades que se consideran aburridas sean más llevaderas, además de que habría diferentes formas de sobrellevar la clase, por ej, con juegos tipo quizz, en Estados Unidos se está implementando. (Respuesta formulario).

Por otra parte, aunque en menor medida, están quienes sostienen que se deberían prohibir las tecnologías en la escuela o bloquear el acceso a redes sociales virtuales porque ostentan contra la capacidad de prestar atención. A su vez, muchos jóvenes manifiestan la importancia de que los docentes se capaciten para integrarlas “de una vez por todas” y que sean utilizadas meramente con finalidades educativas y “de manera correcta”.

A modo de síntesis, los sentidos asociados por los jóvenes a las TIC se pueden agrupar en dinamismo, interacción, entretenimiento, distracción, ahorro de tiempo y de dinero, facilitación de recursos y necesidad de límites. Cabe señalar que las actividades propuestas (si bien suponen mayores grados de interacción) no implican producción, lo cual refleja que los educandos todavía no se autoconciben como prosumidores de contenidos en la escuela. De hecho, sólo 25 de 212 jóvenes dicen saber a qué hace referencia dicho término.

En lo que respecta a docentes, el 66% cree que la integración de tecnologías en el aula debería contribuir a complementar las lógicas tradicionales de enseñanza/aprendizaje. Por su parte, el 26% sostiene lo contrario y, finalmente, sólo el 6% argumenta que las TIC deberían fortalecer dichas lógicas.

Como vemos, las tecnologías por sí mismas no son transformadoras, sino que deben estar acompañadas de relaciones en el aula que habiliten dichas transformaciones. Percibidas como complemento de las lógicas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, las tecnologías se reducen a una herramienta o recurso que está a la par de un libro, de un afiche o de un planisferio. De manera contraria, concebidas como disruptivas de las lógicas tradicionales, las tecnologías habilitarían otras relaciones entre los sujetos y con el conocimiento.

En la misma línea de análisis, el 26% de los docentes teme que las tecnologías promuevan la pérdida de contacto con el otro, que aumenten la distracción y que

atenten contra la lectura en soporte analógico, lo cual se ve reflejado en el testimonio de la Directora y de algunos profesores:

Lo que a mí me da miedo de estas nuevas formas, lo digo como mamá, es la pérdida de contacto con el otro. Cuando mi hijo juega a la play, yo le digo ¿por qué no invitás a tus amigos y juegan todos juntos? Y mi hijo me responde que no pueden jugar en red de la misma manera. A mí me preocupa eso, pero bueno tiene toda una vida social también... **(Directora)**

Yo creo que los chicos muchas veces se dispersan con el uso del celular, muchas veces les decís que lo usen para una cosa y terminan haciendo otra. Y si justo la actividad es en grupo y por ejemplo hay un solo celular, siempre trabaja el mismo... **(Profesora)**

Sin embargo, así como el individualismo y la distracción son algunas nociones que los docentes asocian con las TIC, también es posible encontrar numerosos sentidos positivos como la apertura a aprender nuevas destrezas y conocimientos, la disposición por parte de los estudiantes para trabajar con las tecnologías en clase, las posibilidades de las TIC para hacer el aprendizaje más inclusivo, entre otros:

Lo bueno es que a veces proponés una actividad con un determinado programa y los chicos conocen otro que por ahí es mucho más dinámico. Entonces terminás aprendiendo mucho y ellos también aprenden porque hacen un uso del celular que es mucho más didáctico y no sólo de ocio... **(Profesora)**

2. Consideraciones finales

Como hemos analizado a lo largo de este trabajo, la escuela se encuentra en un período de transición respecto a las formas y funciones que adoptó durante el proyecto político impulsado por la modernidad. Para algunos, esto puede traducirse en incertidumbre respecto a su futuro y en la necesidad de recuperar sus formas primitivas. Mientras que otros, aún con desconcierto, vemos en esta transición la posibilidad de poner en práctica la capacidad humana de crear.

Una vez más, la historia nos recuerda que el orden social no es una estructura fija que nos precede, sino que es una construcción porque si “A y B son los únicos responsables de haber construido este mundo, también ellos siguen siendo capaces de cambiarlo o abolirlo” (Berger y Luckmann, 2003, p.79). De allí que no es la primera vez que la humanidad se encuentra ante el desafío de reinventarse: el pasaje de la oralidad a la escritura y la invención de la imprenta también han

transformado en dimensiones significativas numerosas prácticas sociales y los modos mediante los cuales el ser humano se ha pensado a sí mismo, a su cultura y al mundo.

En este marco, el siglo XXI y la omnipresencia de dispositivos tecnológicos, nos plantea el desafío de crear diferentes formas de organización social a partir de las transformaciones que está atravesando nuestro vínculo con el conocimiento. Por este motivo, el presente trabajo de investigación se propuso analizar la búsqueda, producción y circulación de información y conocimientos en la escuela, una institución cuya función ha sido seleccionarlos, transmitirlos y regularlos.

En tanto sabemos que las instituciones educativas comparten ciertas lógicas pero en la práctica poseen características diferenciales, nos parece importante destacar que esta investigación se situó en la Escuela de Educación Secundaria n°3 de la ciudad de Chacabuco. Desde un principio, buscamos reflejar las características que asume el proceso de búsqueda, producción y circulación de conocimientos en una institución específica con actores sociales específicos. De todas formas, creemos que las transformaciones que analizamos son transversales a numerosas instituciones educativas más allá de sus modalidades de gestión.

El capítulo “Búsqueda de la información” nos permitió ver que la función de la escuela ya no puede limitarse a transmitir la información que contienen los libros ni promover la memorización de fechas y conceptos como finalidad del acto educativo. El entrecruzamiento de datos y de testimonios, posibilitó visualizar que tanto docentes como estudiantes han ampliado sus formas de vincularse con el conocimiento, lo que produce numerosas alteraciones en los procesos educativos impulsados por la modernidad, entre éstas el descentramiento del libro y la deslocalización de saberes.

Los hábitos infocomunicacionales de esta comunidad educativa, así como el análisis de las precauciones que toman al momento de buscar información en línea, nos conducen a reafirmar que la alfabetización informacional debe promoverse cuanto antes en los espacios formativos. Adquirir las habilidades para seleccionar, clasificar y jerarquizar información no se consigue inmediatamente, sino que constituye un proceso que requiere de mucho esfuerzo, interés y capacitación.

Por su parte, el capítulo “Producción de conocimientos” nos permitió conocer las potencialidades de las TIC para trabajar de manera colaborativa y crear nuevos contenidos. En este sentido, notamos que si bien docentes y estudiantes reconocen que se puede aprender utilizando las TIC, a lo largo del trabajo predomina su asociación con actividades más recreativas. Aspecto que nos indica que todavía en algunos actores predomina la utilización de los dispositivos tecnológicos para la interacción más superficial y el entretenimiento, en detrimento de sus posibilidades para la búsqueda, producción y circulación de conocimientos.

En la misma línea de análisis, evidenciamos que el grado de apropiación de las TIC por parte de los docentes es heterogéneo al igual que la capacitación recibida: algunos se están familiarizando con el uso operativo, mientras que otros han participado en cursos para integrarlas en sus diseños curriculares en concordancia

con el modelo TPACK, más allá del interés que refleja la Directora por la utilización efectiva de las TIC en las prácticas educativas que se desarrollan en la Institución.

En cuanto a las dinámicas de trabajo, pudimos evidenciar que a los jóvenes los interpelan más las actividades que requieren de su rol activo y que producen una experiencia significativa como la dinámica del café literario, ir al laboratorio, diseñar proyectos e investigar. De todas formas, si bien dichas actividades son grupales notamos que está presente la idea de que se aprende mejor individualmente.

Considerando lo anterior, los estudiantes asocian al trabajo en grupo con materias específicas y con actividades más lúdicas o recreativas y han demostrado algunas tensiones en la organización y resolución de trabajos de dicha índole, distanciándose de las dinámicas propias del trabajo colaborativo. Al respecto, creemos que en sociedades que están cada vez más atravesadas por las lógicas del mercado, necesitamos ganar espacios colectivos en lugar de promover el individualismo. En este marco, la escuela tiene mucho que aportar porque sigue siendo uno de los pocos espacios donde la idea de “lo público” es central (Dussel, 2014, p.17).

Por otro lado, el capítulo “Circulación de saberes” nos llevó a reconocer la ampliación de medios de socialización y aprendizaje a partir de los espacios virtuales. Sin embargo, esta es una de las potencialidades de las TIC menos exploradas por los docentes ya que los espacios virtuales que utilizan para compartir información y trabajos prácticos están ligados a la difusión en lugar de promover el intercambio y producción de contenidos. Al mismo tiempo, analizamos las características que asumen las interacciones entre docentes y estudiantes, lo cual nos llevó a reflexionar en torno a la importancia de promover ciudadanía digital desde los ámbitos educativos.

A su vez, retomamos la experiencia del Centro de Estudiantes de la escuela y analizamos el uso que hace de las redes sociales virtuales para la participación y el empoderamiento. Su página de Instagram refleja una participación activa tanto en el diseño de proyectos, como en su difusión y realización. Esto nos lleva a argumentar que no se participa de las decisiones políticas por el simple hecho de clicar “me gusta” o compartir publicaciones que hacen referencia a problemáticas sociales en las redes sociales virtuales, sino que dichos “me gusta” deben convertirse en praxis. En este sentido, creemos que el Centro de Estudiantes de manera conjunta con el equipo directivo es un claro ejemplo del vínculo que debe existir entre la teoría y la práctica.

Para finalizar, nos parece importante dejar en claro un aspecto: si el proyecto moderno a través de la cultura letrada logró marcar una diferenciación entre quienes sabían leer y escribir y quienes no, otorgándoles determinadas características, cualquier propuesta de alfabetización digital e informacional debería comprometerse a no reproducir esas diferencias.

Un proyecto transformador de integración de tecnologías con finalidades educativas sólo será posible si prima la función humanizadora de la educación, si se igualan las condiciones de acceso a las TIC, si se unifican las políticas de capacitación docente y si se valora la diversidad de conocimientos de todas las comunidades y

generaciones, siendo éstas discusiones que van más allá de la elección de soportes que se utilizan para la búsqueda, producción y circulación de conocimientos.

3. Modo GPS: ¿cómo seguimos?

El GPS marca una ruta, entre tantas otras posibles. En estas breves líneas, nos gustaría presentar algunas propuestas para promover la alfabetización digital e informacional en la Escuela de Educación Secundaria n°3 por diferentes motivos.

El primero, quizá más personal, es mi interés por devolverle una parte de todo lo que la Institución me brindó durante muchos años (valores, vínculos, conocimientos, historias) y el agradecimiento de que sus puertas hayan estado abiertas a lo largo de este proceso de investigación.

El segundo, responde a una particularidad del campo de la planificación comunicacional: el deseo de intervenir para mejorar al menos un aspecto de la realidad. Sabemos que ninguna disciplina puede comprender la totalidad de los fenómenos sociales, pero nos parece apropiado resaltar la riqueza transdisciplinaria y el potencial transformador que implica analizarlas desde la comunicación.

Finalmente, el tercero tiene que ver con una idea que hemos repetido con frecuencia: la interpelación es el componente central de los procesos educativos y, sin lugar a dudas, la alfabetización informacional debe interpelar tanto a jóvenes como a docentes, lo que constituye un desafío interesante para asumir como comunicadores sociales. En este marco, enunciaremos las siguientes propuestas:

- Realizar talleres de alfabetización informacional destinados a docentes para mejorar las búsquedas online, propias y de estudiantes.
- Difundir contenidos que aborden las precauciones que deberían tomarse al momento de buscar información en Internet a través de la página de Instagram del Centro de Estudiantes y divulgar estrategias para detectar noticias falsas.
- Organizar capacitaciones docentes para explorar las potencialidades de las aplicaciones, asistentes y espacios virtuales para la producción de recursos educativos y la socialización de saberes.
- Fortalecer el vínculo con la Biblioteca Pública Municipal Leopoldo Marechal mediante su promoción en las aulas y la articulación de proyectos y actividades con los estudiantes.

Cabe señalar que las propuestas presentadas no son exhaustivas, sino que constituyen un mínimo aporte de todo lo que se puede realizar en las escuelas para acompañar las transformaciones que están atravesando nuestras formas de relacionarnos con la información y el conocimiento. Sabemos que las mismas no pueden generarse de manera repentina, sino que son procesos que llevan negociación, organización y tiempo.

Para finalizar, nos gustaría remarcar que estamos en el seno de una revolución “soporte-mensaje” de igual o mayor magnitud que la invención de la escritura y la aparición de la imprenta. La complejidad de la revolución tecnológica radica en su alto nivel de abstracción encubierto en *bytes*, algoritmos y *Big Data*. A su vez, la

elaboración de postulados teóricos sobre este momento socio-histórico se encuentra condicionada por la velocidad inaudita de estas transformaciones, lo que no quita, por supuesto, su necesidad.

En momentos donde las tecnologías parecen tener respuestas a muchos de nuestros interrogantes, es necesario interrogar las respuestas que nos dan las tecnologías. Advertimos la sorpresa que puede ocasionar que las mismas nos hablen de quiénes somos, qué anhelamos, hacia dónde vamos... Esperamos que este Trabajo Integrador Final sirva como disparador para cuestionar, comparar y analizar muchas de esas respuestas en el marco de los procesos educativos, apuntando a usos más críticos, creativos y reflexivos de las tecnologías de la información y la comunicación.

Referencias bibliográficas

Berger P. y Luckmann T. (2003) *La construcción social de la realidad*. Argentina, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Dussel, I. (2004) ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. Vol. 22 n°24. En archivos analíticos de políticas educativas, México.

Anexos

El material anexo se organiza según la estructura que se presenta a continuación y está disponible online:

https://drive.google.com/drive/folders/1kN_BZYiJyD1Ael6luCVHdB8JsoDbm3Ch?usp=sharing

01 Legislación

01 Decreto PEN 459/10 (creación del Programa “Conectar Igualdad”)

02 Documentación

01 Censo población de la ciudad de Chacabuco

02 Censo de computadoras por habitantes

03 Censo cantidad de hogares

04 Proyecto Institucional de la Escuela de Educación Secundaria n°3

03 Entrevistas

01 Directora

02 Estudiantes

03 Docentes

04 Consultora en Educación y TIC

05 Biblioteca

04 Encuestas

01 Respuestas estudiantes

02 Respuestas docentes

03 Gráficos estudiantes

04 Gráficos docentes

05 Notas de campo

01 Barrio de la escuela

02 Observaciones de las encuestas