

**Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
– Extensión Formosa -**

Tesis de grado

La escuela entre la centralidad del libro y el descentramiento en la cultura mediática. Usos y significaciones sociales de las netbooks del Programa Conectar Igualdad en escuelas de la ciudad de Formosa

Tesistas: Gabriel A.R. Barrionuevo (Legajo 18624/4); Mónica, Beatriz Gómez (Legajo 18692/7) y Daniel Mario Cardozo (Legajo 18648/2)

Director de tesis: Lic Kevin Morawicki.

Codirector de tesis: Mg. Jorge Huergo.

Programa de Investigación en Comunicación/Educación

Fecha de presentación: 15 de agosto de 2013

Resumen

Se trata de una investigación cualitativa sobre los usos y las significaciones sociales de las netbooks del Programa Nacional Conectar Igualdad en jóvenes estudiantes y docentes de tres escuelas de nivel medio de la ciudad de Formosa. Combina las metodologías de descripción densa y comparación constante, incluye entrevistas en profundidad, observación participante y no participante, charlas informales individuales y en grupos. Se realizó el relevamiento de significados y análisis, llevando adelante la actitud permanente de cruzar el marco teórico con los resultados del trabajo de campo. La intención estuvo destinada a brindar una contribución a los desafíos de la escuela pública, interpelando y reflexionando acerca de las significaciones y prácticas docentes desde el uso de esta tecnología y las de los alumnos, para fortalecer estrategias pedagógicas destinadas a favorecer la inclusión social que a partir del compromiso formalizado en la Ley de Educación Nacional del año 2006 debe alcanzar a todos los jóvenes argentinos, incluyendo prioritariamente a los más marginados del país y de Formosa.

Palabras claves: comunicación, educación, tecnología, Programa Nacional Conectar Igualdad, significaciones sociales, usos y jóvenes.

Índice

Introducción.....	5
Capítulo 1. Hagamos foco en la escuela (contextualización).....	8
Capítulo 2. Coordenadas teórico-metodológicas.....	14
2. 1. Coordenadas metodológicas.....	15
2.2. Selección del campo material y técnicas.....	16
2.3 Coordenadas teórico-conceptuales.....	17
2.3.1. Las significaciones en la sociedad y la escuela	17
2.3.2. La cultura mediática.....	18
2.3.3. La brecha generacional entre jóvenes y adultos	19
2.3.4. Modelo de comunicación pedagógica de la escuela tradicional	20
2.3.5. Descentramiento del libro	22
2.3.6. Des-localización/des-temporalización	22
2.3.7. Concepto de juventud	23
2.3.8. Concepto de “uso” de la tecnología	23
2.3.9. La propuesta educativa de Paulo Freire: pedagogía de la autonomía	24
2.3.10. Modernismo y posmodernismo	24
2.3.11Bibliografía.	25
Capítulo 3. La escuela entre la centralidad del libro y la cultura mediática.....	27
3.1. La ruptura generacional en la escuela.....	28
3.2. El nuevo rol del docente como mediador entre generaciones.....	32
3.3. Centralidad del libro vs. descentramiento cultural	35
3.4 Entre el optimismo juvenil y el pesimismo docente	39
3.5. La cultura mediática y el nuevo perfil del alumno.....	41
3.6. Los docentes en los tiempos mediáticos	43
3.7. ¿Riesgos en el descentramiento cultural? ¿El libro en peligro de extinción?	45
3.8 Aprendizaje, Sociabilidad, Entretenimiento, producción y consumo	49
3.8.1 Aprendizaje	49
3.8.2. Sociabilidad.....	56
3.8.3. Entretenimiento	61
3.8.4. Producción y consumo	63
3.9. La teoría de los usos y gratificaciones en Formosa	64

3.9.1 Usos a nivel social y personal	65
3.9.2 Usos cognitivos	65
3.9.3. Usos afectivos, estéticos y de evasión	66
3.10. Bibliografía:.....	67
Conclusiones	68
Bibliografía general	73

Introducción

Hace dos años, cuando elegíamos el tema de esta tesis, iniciábamos un camino que pese a la planificación no dejaba de ser incierto y complejo. Pero el desafío valía la pena, en la medida que indagar acerca de los usos y significaciones en docentes y alumnos de escuelas de Formosa era compatible con nuestro deseo de realizar una contribución a los desafíos de la escuela pública en la que también nosotros como docentes y comunicadores sociales empíricos estamos insertos y empeñamos parte de nuestra vida, comprometidos con nuestros niños y jóvenes formoseños.

El objeto de estudio de este trabajo estuvo centrado en la búsqueda de los usos y significaciones sociales en las netbooks de alumnos y docentes de tres escuelas del nivel medio de la ciudad de Formosa. Se trata de una investigación cualitativa que combina las metodologías de descripción densa y comparación constante, incluye entrevistas en profundidad, observación participante y no participante, charlas informales individuales y en grupos. Se realizó el relevamiento de significados y análisis, llevando adelante la actitud permanente de cruzar el marco teórico con los resultados del trabajo de campo. La intención estuvo destinada a brindar una contribución a los desafíos de la escuela pública, interpelando y reflexionando acerca de las significaciones y prácticas docentes desde el uso de esta tecnología y las de los alumnos, para fortalecer estrategias pedagógicas destinadas a favorecer la inclusión social que a partir del compromiso formalizado en la Ley de Educación Nacional del año 2006 debe alcanzar a todos los jóvenes argentinos, incluyendo prioritariamente a los más marginados del país y de Formosa.

Con la implementación del Programa Conectar Igualdad en Formosa desde mediados del 2011, imaginábamos que en una sociedad como la nuestra, cada vez más mediatizada, moldeada culturalmente por el uso de las tecnologías, la incorporación de las netbooks en alumnos y docentes de las escuelas transformaría sustancialmente y a corto plazo las formas de aprendizaje. Si bien los resultados, no se correspondieron básicamente con esta expectativa inicial, son más que interesantes en la medida que reflejan parte de las realidades culturales y desafíos que debe afrontar el sistema educativo formoseño.

Conocimos muy pronto a través de los trabajos de pensadores como la antropóloga Margaret Mead, el investigador colombiano Jesús Martín Barbero y el magister argentino Jorge Huergo acerca de la brecha o ruptura generacional entre jóvenes y adultos en la sociedad, pero no imaginábamos la naturaleza de la misma en la escuela a través del significado que le otorgan sus protagonistas, precisamente beneficiarios del citado programa nacional. Por eso, no dejaron de sorprendernos en el trabajo de campo ciertas expresiones como lo *“terrible”* que para una docente significaba ver que los jóvenes *“están todo el día conectados en red, mientras nosotros nos aburrimos”* (ver anexo p.46).

Precisamente, el adjetivo *“terrible”* es el mismo que usó Jesús Martín Barbero vinculándolo al conflicto: *“lo de la brecha generacional no es un cuento, es un conflicto terrible”* (Huergo, J.y Morawicki, K., 2013).

A instancias de nuestros directores de tesis, interpretamos entonces, que no se trataba de responsabilizar a priori ni a los docentes o directivos, ni a los alumnos, ni mucho menos estigmatizarlos, sino que el desafío pasaba por comprender sus significaciones como expresión cultural - tal como lo explicó el filósofo Castoriadis - inmersa en una urdimbre o magma de significaciones, más complejas de discernir (Castoriadis, C. 1983).

Desde el inicio, adoptamos metodológicamente la perspectiva de Comunicación/Educación, en la comprensión de la necesidad de evitar reduccionismos epistemológicos y ante la necesidad de investigar a los actores sociales inmersos en ese magma de significaciones, expresión cultural que supera a la escolarización y a la misma escuela que a su vez navega en un mar de transformaciones sociales donde la cultura mediática acosa por los cuatro costados al sistema de comunicación pedagógica tradicional.

Se trata de un enfoque donde lo comunicacional, lo educativo y lo cultural son parte de la misma perspectiva epistemológica, razón por lo cual no quisimos fragmentar su presentación en el capítulo 3, destinado al análisis de los resultados.

El hecho de ser tesistas docentes y comunicadores sociales, nos puso en una disyuntiva interesante. No sólo estábamos investigando a las significaciones de los docentes sino que nos estábamos indagando a nosotros mismos. De pronto, éramos objeto y sujeto en la misma investigación. Tratábamos de tomar distancia epistemológica para el análisis, al tiempo que nos veíamos inmersos en esas transformaciones que hoy interpelan a la escuela. Comprendimos una vez más que si bien la objetividad en términos positivistas no existe, sí existe la honestidad intelectual en el afán de lograr una objetividad teñida de las intersubjetividades en nuestro equipo de investigación.

En este contexto y ante algunas dificultades para lograr las entrevistas con los profesores durante el trabajo de campo, a instancias de nuestro director de tesis hemos adoptado ciertas decisiones metodológicas, como la de la aceptación del equipo de investigación para entrevistar a dos docentes sugeridos por los directivos de cada establecimiento y uno elegido por nosotros al azar. En los hechos el devenir del trabajo nos llevó a reforzar esos resultados con más entrevistas de las planificadas, tanto a docentes como a los alumnos.

En el capítulo 1 presentamos contextualmente nuestra investigación en sus condiciones materiales e históricas. En el capítulo 2, explicamos las coordenadas metodológicas y conceptuales, mientras que en el capítulo 3 analizamos los resultados a la luz de las conceptualizaciones propuestas.

Este trabajo está orientado a favorecer la pedagogía de la “autonomía” del educando, concepto acuñado por Paulo Freire con la intención de superar la educación bancarizada (Freire, P. 2005, p.39). Asimismo, los resultados son compatibles con la necesidad de superar prácticas docentes ancladas exclusivamente en la centralidad de los saberes del libro que condiciona desde hace siglos la matriz de la educación y hacer compatible una educación cruzada por los saberes provenientes de una sociedad mediatizada. En definitiva intenta contribuir a una transformación de la escuela como productora de conocimientos y educación inclusiva, inserta en una cultura popular que la sostiene y alienta.

Sabemos que ninguna producción de conocimiento científico por más seria que se precie, puede ser calificada como definitiva. Este caso no es la excepción, pero el haber buceado en usos y significaciones concretas nos dispone a divulgar sus resultados con la seriedad epistemológica que el caso requiere. En definitiva, si la intervención del Estado a través del Programa Conectar Igualdad se corresponde con una política de implementar justicia social con redistribución y reconocimiento en favor de los jóvenes más marginados y desprotegidos país, nuestro aporte en este sentido está orientado a la reivindicación y promoción de la educación como derecho humano fundamental en los jóvenes argentinos y formoseños que en muchos casos deben ser incluidos social y educativamente.

Es decir que este intento de recrear la educación pública implica poner énfasis en los significados de los actores sociales involucrados, sus puntos de vistas para afrontar los desafíos en una sociedad cada vez más acelerada y cambiante. De manera que, como expresa Jorge Huergo, es nuestra intención contribuir con un aporte *“en el camino a una escuela verdaderamente popular y con un fuerte sentido social. Una educación que se inscriba, no ya en las innovaciones y las opciones ajenas a nuestras culturas e historias, sino en los movimientos de transformación que vive América Latina”* (Huergo, J., 2011).

CAPÍTULO 1

HAGAMOS FOCO EN LA ESCUELA

Contextualización de la investigación

A los fines de contextualizar y precisar un mapa de situación en el que ubiquemos esta investigación, remarcamos inicialmente que el objetivo general de este trabajo ha sido indagar acerca de los usos y las significaciones sociales producidas sobre las netbooks por parte de estudiantes y docentes en tres escuelas de la ciudad de Formosa, en el marco del Programa Conectar Igualdad.

Esta ciudad, capital de la Provincia del mismo nombre, está ubicada en el nordeste de la República Argentina. Con una superficie de 72.066 km², limita al norte y al este con la República del Paraguay, al oeste con la provincia de Salta y al sur con la provincia del Chaco. Fundada en 1879 como capital del Territorio Nacional del Chaco fue el resultado de un laudo internacional que un año antes había sancionado que el río Pilcomayo sería el límite entre Argentina y Paraguay, dando fin de esta manera al conflicto limítrofe entre las dos naciones. Hacia 1884, Formosa se convertirá en la capital del Territorio Nacional homónimo, con el propósito de afianzar aún más la presencia del Estado argentino frente al Paraguay. Durante la vida territorialiana la ciudad fue el centro político y en gran parte económico y cultural de la región. Aún así, padeció el aislamiento y las consecuencias de las crisis políticas e institucionales del país. A partir de junio de 1955, en tiempos del ex presidente Juan D. Perón, Formosa adquirió rango de Provincia, pero los golpes de Estado y la inestabilidad política la afectaron al igual que al resto del país.

Según el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2010, la Provincia de Formosa tiene 530.162 habitantes de los cuales 234.354 se concentran en la capital con la más alta densidad de 37,8 hab/km². Los índices oficiales señalaron que el analfabetismo disminuyó de un 13,7% (según el censo de 1980) a un 4,1% en el 2010. Asimismo, el censo de ese año expresa que 36.426 hogares disponían de computadoras, es decir un 26,0%, lo cual implicó un aumento en relación a los 7,3% del 2001.

Otro gran salto se dio en los teléfonos celulares por hogar ya que de un 8,6% en el 2001 ascendió a un 81,2% en el 2010. En este contexto social y tecnológico se ha insertado en el 2011, el Programa Conectar Igualdad. En la provincia de Formosa existían en ese momento 87.330 personas, entre docentes y alumnos de nivel medio en condiciones de recibir las netbooks, de las cuales hasta el presente, según la coordinadora local del Programa Conectar Igualdad Viviana Garay se entregaron más de 60.000. Esto implica un considerable aumento en la cantidad de computadoras por hogar respecto al 2010, lo que significa una ostensible disminución de la brecha tecnológica digital.

Según la Resolución 123/10 del Consejo Federal de Educación, las finalidades del Programa Conectar Igualdad son las siguientes: revalorizar la escuela pública, garantizar la inclusión digital y el mejoramiento de la calidad de la educación; generar el acercamiento a los intereses y necesidades de los alumnos de los distintos niveles educativos y la promoción de una mayor participación en su

formación; alcanzar impacto social a través de la implementación de una política universal de inclusión digital educativa y disminuir las brechas de alfabetización digital de la población y fortalecer el rol docente.

Las tres escuelas seleccionadas que forman parte de las unidades de análisis en esta investigación, fueron elegidas teniendo en cuenta que son establecimientos periféricos de barrios suburbanos de la ciudad de Formosa a la que asisten adolescentes provenientes de hogares de clase media baja. Éstas son las siguientes:

La EPES N° 51 José Gervasio Artigas está ubicada en la Av. Antártida Argentina N°360 del barrio Guadalupe de la ciudad de Formosa. Tiene una matrícula de 1480 alumnos que son atendidos por 145 docentes, en tres turnos. Otorga el título del ciclo secundario con orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones. En horario nocturno se cursa para Perito Mercantil y un 2% de los alumnos vienen de otros colegios. A través del Programa Conectar Igualdad esta escuela recibió 1950 netbooks de las cuales se entregaron a los beneficiarios 1800.

La EPES N° 27 “Raúl Scalabrini Ortiz”, es una escuela de nivel medio que está ubicada en la Av. Néstor Kirchner y Fuerza Aérea del barrio Guadalupe de la ciudad de Formosa. Tiene una matrícula de 900 alumnos que son atendidos por 120 profesores. Otorga título con modalidad en Economía y Gestión de las Organizaciones, como también en Humanidades y Ciencias Sociales en los turnos mañana y tarde. A la noche se cursa para Perito Mercantil. Anualmente egresan 120 alumnos. El 5% vienen de otros colegios. Desde fines del 2011 el establecimiento recibió un total de 1139 netbooks.

La EPES N° 35 “Dr. Arturo Jauretche”, funciona desde hace 26 años y está ubicada en Silvestre Güemes 680 del barrio San Pedro de la ciudad de Formosa. Recibe alumnos de 17 barrios periféricos, San Juan I y II, Itatí I y II, San Antonio, el nuevo San Antonio, Juan M. de Rosas, Venezuela, Federación, La Paz, Lourdes, Vial, 2 de abril, Guadalupe, San Francisco y el barrio San Pedro. Tiene una matrícula de 1300 alumnos que son atendidos por 130 profesores. En los horarios diurno y vespertino egresan con títulos en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales como también Ciencias Naturales. En el horario nocturno se otorga el título de Perito Mercantil. Esta escuela recibió 1.530 netbooks, de las cuales se entregaron a los beneficiarios la cantidad de 1300 máquinas, mientras que los remanentes están siendo reasignados. El establecimiento educativo está equipado con tres sistemas de acceso a internet (fibra óptica, antena satelital y por telefonía fija), lo cual permite que la señal de wifi sea aprovechada por vecinos y por jóvenes del barrio, quienes se sientan alrededor de la escuela para utilizarla.

Estas computadoras tienen numerosas aplicaciones y dispositivos, con 54 programas especializados que, en general, no requieren de mayor capacitación técnica para iniciarse y que se aplican a través de los sistemas operativos Linux y Windows. Por ejemplo, programas para escribir (MS Word), calcular (MS Excel y Geogebra), dibujar (Paint y Gimp), editar imágenes (GIMP), grabar videos (ArcsSoft WebCam y VLC), sacar fotos (VLC), armar una presentación (MS Power Point),

editar un película (MS Movie Maker), grabar audio (grabadora de sonidos), editar audio (Audacity), hacer gráficos (MS Excel, Euler Math, Scilab, Geogebra, Winplot) y crear un pdf (PDF Creator). Además, existen tutoriales y manuales que ofrecen ayuda sencilla y accesible.

Esta estructura de software permite que sean múltiples las actividades que se puedan hacer con una netbook. Por ejemplo, buscar información, leer textos, libros, imágenes, ver videos, mapas, imágenes satelitales, llevar a cabo actividades en pantalla, tomar fotografías, filmar videos, grabar experiencias, realizar publicaciones digitales, tomar parte en simulaciones en forma clara y simple. Según el curso de *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC* que brinda el Ministerio de Educación de la Nación (Sagol, 2012), existen por lo menos siete propuestas didácticas de enseñanza que los profesores pueden incorporar con la computadora en el aula adoptando el modelo 1 a 1 que se propone desde el Programa Conectar Igualdad: enseñar con contenidos educativos digitales, entornos de publicación, redes sociales, materiales multimedia, con proyectos, trabajos colaborativos y finalmente enseñar para la gestión de información. Es decir que el uso de las TIC no significa solo cambiar de soporte, sino que los nuevos recursos nos llevan a pensar nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje.

A partir de la sanción de la ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, el sistema educativo argentino debió afrontar cambios sustanciales relacionados a la educación secundaria, fundamentalmente porque se convierte en obligatoria, en consonancia con el derecho a la educación de los jóvenes. Para muchos especialistas se trata de un cambio de paradigma, en la medida que busca superar el sistema excluyente y elitista que venía sosteniendo la educación argentina. Ahora se trata de un verdadero desafío que compromete no solo a diversas áreas del gobierno, incluyendo en forma prioritaria al educativo sino también a otras esferas del Estado y a la sociedad en su conjunto.

En este contexto, con la intención política de incluir a todos los sectores de la población juvenil, incluyendo prioritariamente a los marginados y desprotegidos, la presidenta de la Nación Cristina Fernández de Kirchner presentó el 6 de abril del 2010 el Programa Conectar Igualdad, explicitando que su meta fundamental es achicar las brechas tecnológicas, sociales y educativas existentes, metras que son compatibles con la necesidad de garantizar la educación secundaria obligatoria para todos los jóvenes, promovidas por la citada ley nacional de educación.

En referencia a la entrega de las netbooks, la primera mandataria fundamentó: *“Nos va a permitir que en tres años todos los chicos de las escuelas secundarias públicas y sus docentes puedan tener este instrumento y, además, quien lo termine, quien llegue al final, se la lleva a su casa. Porque lo importante no solamente es lograr que ingresen a la escuela sino que el gran desafío, por supuesto, es que terminen la escuela secundaria”* (ver anexo p. 80). Explicó, además, que desde el Ministerio de Planificación Federal se lleva adelante el proyecto de conectar a 4.000 escuelas con el protagonismo de casi 3 millones de adolescentes y profesores, que recibirán su netbook.

Por otra parte, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, en vigencia según Resolución Consejo Federal de Educación (CFE) N° 188/12 del 5 de diciembre de 2012, en el punto 8 correspondiente a las líneas de acción, logros y responsabilidades, establece *“la intensificación del uso de tecnologías de información y comunicación: continuidad del programa Conectar Igualdad, acciones con canal Encuentro y Educar”*.

Es decir que el Programa Conectar Igualdad, que comenzó a aplicarse en Formosa desde el 2011, se encuentra en la etapa inicial de su implementación. De allí lo relevante de comenzar a indagar acerca de los primeros usos y significaciones por parte de docentes y alumnos del nivel medio. Es de esperar que los resultados del mismo contribuyan a la reflexión e interpelación de las prácticas docentes, como también al fortalecimiento de esta política inclusiva en favor de los jóvenes argentinos y formoseños.

Bibliografía:

Censo Nacional de Población y Vivienda (2010).
<http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos.asp>

Discurso de la presidenta de la Nación Cristina Fernández de Kirchner durante la presentación del Programa Conectar Igualdad, el 6 de abril de 2010.
http://www.presidencia.gov.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=3768&Itemid=56

Entrevistas a los directores de escuelas (ver anexos) y a la Coordinadora Provincial del Programa Conectar Igualdad en Formosa Viviana Garay (ver anexo p. 78).

Resolución CFE 123/10. Finalidades del Programa Conectar Igualdad (2010).

Resolución CFE N° 188/12. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (5 de diciembre de 2012).

Sagol, Cecilia, "Material de lectura: Líneas de trabajo con modelos 1 a 1 en el aula II", El modelo 1 a 1, *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación (2012).

Sandoval, Braulio, *Formosa ayer y hoy*, Editorial Gualamba, Formosa, 2012.

CAPÍTULO 2

COORDENADAS

TEÓRICO-METODOLOGICAS

2. 1. Coordenadas metodológicas

Con el propósito de indagar los usos y significados sociales producidos por las netbooks en estudiantes y docentes de tres escuelas de Formosa, en el marco del Programa Conectar Igualdad, optamos por una perspectiva teórica y metodológica integradora, donde la Comunicación y la Educación son parte de un mismo proceso cultural y político.

En esta perspectiva, Comunicación/Educación, tal como lo señala Jorge Huergo, significa “*un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos cultura*” (Huergo, J. y Fernández M., 2000: 29). Es decir que en esta investigación, las áreas de Comunicación y Educación que con mucha frecuencia son consideradas como si transcurrieran en mundos paralelos, son enfocadas desde una concepción cultural integradora, donde las prácticas socioculturales y educativas son parte de un complejo proceso cultural.

Se utilizó una metodología cualitativa, adoptando aportes combinados entre la descripción densa, concepto empleado por primera vez por Gilbert Ryle y retomado por Clifford Geertz (Geertz, C., 1992) y los métodos de comparación constante y otros conceptos de la Teoría Fundada de Strauss, A. y Corbin, J. (Strauss, A. y Corbin, J., 1990). De esta manera intentamos recuperar el punto de vista de los actores sociales para indagar en los significados y los usos de las netbooks del PCI en las tres escuelas seleccionadas, a partir de captar las redes de significación tejidas por quienes pertenecen e interactúan en esos espacios, y utilizando la observación participante para relevar prácticas con las que se articula su uso.

La descripción, como método de procesamiento de la información relevada, nos permite una presentación de manera global de los procesos comunicacionales, resaltando la complejidad de lo real, aunque no como un mero reflejo (como si fuera un espejo) de la realidad, sino intentando presentar los significados y sentidos que posee esa realidad. Utilizamos el reconocido método de *descripción densa* propuesto por el antropólogo Clifford Geertz (Geertz, C., 2002) que nos permitió, a través de la observación, relevar significados de determinadas prácticas, posiciones, modos de hablar, etc., en las relaciones comunicativas que se establecen en la escuela.

En la etapa de análisis, utilizamos el método de comparación constante descrito por Glaser y Strauss (1967), en el libro *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, uno de los más utilizados en la actualidad que nos propone la comparación constante en diferentes “grupos”, estructuras o campos de significación.

En este orden de definiciones metodológicas, organizamos la información según categorías analíticas definidas y en cuatro etapas:

Primera: comparación de incidentes (en cada grupo y entre los grupos) aplicables a cada categoría analítica.

Segunda: integración de las categorías analíticas y de sus propiedades.

Tercera: delimitación de la teoría generada.

Cuarta: producción escrita de la teoría (informe y comunicación).

Teniendo en cuenta la estrecha relación entre el marco teórico y los procedimientos metodológicos no se priorizó la explicación de causalidades sino el relevamiento y comprensión de las significaciones en juego por parte de los actores sociales seleccionados, inmersos a su vez en las tramas simbólicas denominadas urdimbres de significaciones.¹

A partir del uso que de la tecnología hacen alumnos y docentes surgieron los “malentendidos” citados por Geertz que más bien interpretamos como “conflictos” o “brecha generacional”, aquello que Jesús Martín Barbero considera que no se trata de un tema menor, sino crucial a partir de diferencias culturales sustanciales (Huergo, J y Morawicki, K.,2013). Es decir que logramos “leer” las situaciones y sus significados a la luz del marco teórico cruzándolo con los datos del campo material.

2.2. Selección del campo material y técnicas

Los estudiantes y docentes de las tres escuelas seleccionadas, como espacios de significación, pertenecen a barrios suburbanos de la ciudad de Formosa. A saber:

- EPES N° 51 José Gervasio Artigas, en el barrio Guadalupe.
- EPES N° 27 Raúl Scalabrini Ortiz, en el barrio Guadalupe.
- EPES N° 35, Arturo Jauretche del barrio San Pedro.

Para el relevamiento de información sobre usos y significados a los jóvenes estudiantes y docentes de las citadas escuelas, realizamos observaciones participantes y no participantes, charlas informales individuales y en grupos, como también, entrevistas en profundidad.

Inicialmente, nos proponíamos seis entrevistas por escuela, tres alumnos y tres docentes, pero el devenir de la investigación nos impulsó a mucho más, de manera que triplicamos la cantidad de entrevistas previstas. Agregamos entrevistas a docentes directivos e indagamos acerca de las significaciones en los padres a través de entrevistas a los estudiantes.

Buscamos y relevamos información de lo que comunicaban los actores en sus discursos, en los diferentes campos de significación, que son “*el conjunto de códigos, lenguajes, ideologías y valores compartidos por una cultura*” (Huergo, J., 2011), que en este caso se expresan en las respectivas escuelas.

1 El concepto de urdimbre o magma de significaciones es citado por el filósofo Cornelio Castoriadis como una unidad en la institución total de la sociedad.

Con las entrevistas se complejizó la descripción, ya que obtuvimos información acerca de los significados que a esas mismas prácticas, modos de hablar, etc., le otorgan los actores sociales. Los tres tesisistas, integrantes del grupo de investigación, trabajamos en forma coordinada con el director y co-director de tesis, consubstanciados con el propósito de lograr los objetivos planteados.

A los fines de dar cumplimiento al Art. 21 del reglamento de tesis, cada uno realizó el seguimiento del proceso y coordinación de una de las tres escuelas investigadas grupalmente, poniendo especial énfasis en el *relevamiento de usos, significados, descripción y análisis con el método de comparación constante*.

Para tal fin, la responsabilidad se distribuyó de la siguiente manera:

- Mónica Beatriz Gómez, en la EPES N° 51 José Gervasio Artigas.
- Daniel Cardozo, en la EPES N° 27 Raúl Scalabrini Ortiz.
- Gabriel A. R. Barrionuevo, en la EPES N° 35 Arturo Jauretche.

2.3 Coordenadas teórico-conceptuales

2.3.1. Las significaciones en la sociedad y la escuela según Castoriadis y Huergo

Hemos señalado que adoptamos el concepto de comunicación citado por el Prof. Mg. Jorge A. Huergo Fernández que tiene una dimensión cultural y se aleja de las concepciones lineales tradicionales, ya que la entiende como *“un proceso productor de significaciones y cuyo campo es un espacio de lucha por los sentidos, entre aquellos situados en el mapa de las significaciones preferentes y aquellos que desde lugares no hegemónicos buscan instalarse”* (Huergo, J., 2011).

A modo de especificación conceptual, cabe referir al trabajo de Stuart Hall, para quien el sentido *“es una producción de nuestros sistemas de representaciones, a nivel del cual actúa la ilusión de la naturalidad de lo real, es decir opera el mecanismo de naturalización propio de la ideología”* (Hall, S. y Gay, P., 1998, p.48).

Por su parte, Cornelio Castoriadis plantea que *“hay una unidad en la institución total de la sociedad (...) esta unidad es, en última instancia, la unidad y la cohesión interna de la urdimbre inmensamente compleja de significaciones que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen. Esa urdimbre es el magma de las significaciones imaginarias sociales que cobran cuerpo en la institución de la sociedad considerada y que por así decirlo, la animan”* (Castoriadis, C. 1983). En este sentido, podemos decir que la escuela es una construcción social que en cada momento histórico mantiene el orden en la sociedad perpetuando valores e ideas que inciden en los sujetos, al tiempo que como institución de la modernidad, se consolida en el imaginario colectivo y naturaliza su presencia en el contexto social e histórico. No obstante, Castoriadis advierte que existe la *“dimensión del ser por hacerse”* que es lo que motoriza las transformaciones individuales y de conjunto

planteando una lucha constante contra la alienación que se basa en la hiperadaptación a lo instituido. De esta manera, el sujeto es estructurado desde palabras de otros, y sale de esta autoalienación a través de la construcción de nuevos ideales que le permiten su singularización, recuperando la integración del individuo (social) y la del sujeto cultural (Baramendi, A.:1994).

Es decir que las significaciones sociales, tal como lo señalan Castoriadis y Huergo, son construcciones de sentido, constituyen una urdimbre o magma, entramado simbólico complejo que actúa en el contexto de la sociedad en general y específicamente en la escuela. Queda claro que las significaciones organizan, orientan y dirigen la vida de los individuos que constituyen la sociedad que se mantiene por la consolidación y reproducción de sentidos. Por eso, consideramos a la escuela como un espacio público central en la sociedad, donde se expresan escenas de disputas por su significado social, donde los actores sociales legitiman o impugnan prácticas culturales, comunicacionales y educativas, al tiempo que se delimitan campos de significación entre los que surgen los malentendidos.

De esta manera intentamos analizar articulaciones y conflictos entre “campos de significación” tratando de relacionar las complejas modalidades de formación subjetiva de la sociedad actual con aquellas que alienta o cercena el espacio escolar. Tal como lo señaló Jorge Huergo “*se trata de sostener y recrear la educación común: no unificada y homogeneizadora pero igualitaria; una histórica estrategia político-cultural que, lejos de anular las diferencias, las asume en la búsqueda de inclusión social y de igualdad; una estrategia que fue asediada por el neoliberalismo*” (Huergo, J.2011).

Es decir que este intento de recrear la educación pública implica poner énfasis en los significados de los actores sociales involucrados, sus puntos de vistas para afrontar los desafíos en una sociedad cada vez más acelerada y cambiante.

Al igual que Huergo, es nuestra intención contribuir con un aporte “*en el camino a una escuela verdaderamente popular y con un fuerte sentido social. La educación que se inscriba, no ya en las innovaciones y las opciones ajenas a nuestras culturas e historias, sino en los movimientos de transformación que vive América Latina*” (ibídem).

Entendemos que en el marco de la concepción de comunicación vinculada a la cultura, las significaciones como expresiones de sentido de los alumnos y docentes que usan las netbooks del PCI se van configurando a través de diferentes expresiones en los discursos y las prácticas vigentes.

2.3.2. La cultura mediática

Según María Cristina Mata, el concepto de mediaciones acuñado por Jesús Martín Barbero plantearía la articulación entre los procesos de producción de sentido en torno a los medios masivos de comunicación y otras prácticas cotidianas de significación; aludiría a los dispositivos a través de los cuales “*los medios adquirieron*

materialidad institucional y espesor cultural” (Mata, M. Revista Diálogos de la Comunicación, 2002). La cultura mediática se refiere a la red de relaciones construidas a través de los medios, tecnologías de información y comunicación, particularmente los medios masivos. También se la denomina “sociedad mediatizada” e implica la capacidad que tienen en la actualidad los medios y las nuevas tecnologías de modelar el conjunto de las prácticas sociales.

De esta manera, el término de cultura mediática o sociedad mediatizada también es utilizado para hacer referencia a la transición del concepto de cultura de masas a cultura mediática. Es decir que la producción de significados se transforma con la existencia de las tecnologías y los medios. Para Mata, no se trata de un cambio menor: *“Es evidente que con la noción de mediatización de las sociedades y de la cultura mediática se hace referencia a una alteración sustantiva que producirían las tecnologías y medios de producción y distribución de información en dos órdenes que convergentes, no pueden confundirse; el de las prácticas sociales y el de su representación”* (ibídem).

Por su parte, Jorge Huergo, entiende por cultura mediática a *“la capacidad modeladora del conjunto de prácticas sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las tecnologías, generando un proceso de transformación en la producción de significados”* (Huergo, J. 2000).

Florencia Saintout, en su trabajo *“Puntos de vista en transición. Ciencias sociales en crisis”*, menciona, como parte de las rupturas en el mundo moderno de las últimas décadas: *“la tendencia a la salida de un mundo definido desde lo nacional hacia un mundo globalizado y/o mundializado y la inscripción de las identidades territorializadas en proceso de desterritorialización”* (Saintout, F. 2003). Desde la perspectiva de los cambios en la cultura, Saintout menciona el desplazamiento que se da *“desde una idea de cultura estática, fijada, objetivada incluso en su territorio, hacia otra que habla de las significaciones y de la circulación”* (ibídem).

Esta nueva concepción simbólica de la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social. Es decir que en ese sentido la cultura también es considerada una “urdimbre de significaciones” ancladas históricamente.

2.3.3. La brecha generacional entre jóvenes y adultos

Jesús Martín Barbero plantea que el aprendizaje de los jóvenes está fundado *“menos en la dependencia de los adultos que en la propia exploración que realizan del nuevo mundo tecnocultural a través de la visión, la audición, el tacto o la velocidad”* (Barbero, J. M. 1997). Esta nueva forma de relacionarse con el mundo y sus semejantes, plantea diferencias que remiten a cambios cualitativos de tipo cultural entre el mundo del joven y del adulto. Esta brecha generacional hace eclosión en todos los ámbitos sociales y puede visualizarse claramente en la escuela.

Barbero recurre a la reconocida antropóloga Margaret Mead para explicar que actualmente los jóvenes de esta nueva generación *“se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo. Debemos aprender junto con los jóvenes la forma de dar los primeros pasos. Pero para proceder así debemos reubicar el futuro”* (Barbero, J.M., 1997).

Además, esta autora propone la existencia de tres tipos de cultura: la postfigurativa, cofigurativa y prefigurativa. La postfigurativa nos remite a aquella cultura cuyo pasado de los adultos es el futuro de cada nueva generación de manera que el futuro de los niños ya está entero plasmado en el pasado de los abuelos. La cofigurativa es la que plantea que el modelo de vida lo constituye la conducta de los contemporáneos. En relación a la cultura prefigurativa los pares reemplazan a los padres instaurando una ruptura generacional.

Esta última es la que en la visión de Barbero es la más influyente en los jóvenes actuales y es el fundamento de la brecha generacional que incide en las relaciones sociales en la escuela. Asimismo, este autor cita los destiempos en la educación y las deudas que la escuela clásica acarrea del pasado remarcando que América Latina es la región con mayores porcentajes de fracaso escolar en el mundo. A esto se agrega –dice Barbero– que existe una *“desmoralización creciente de los profesores -deterioro salarial, escasez de recursos, no renovación de equipos- que los hace fuertemente reacios a cualquier innovación o mejoramiento de la calidad”* (ibídem). Cita además la brecha en la producción de ciencia y tecnología que no sólo produce dependencia sino que pone en riesgo la misma supervivencia económica y cultural.

2.3.4. Modelo de comunicación pedagógica de la escuela tradicional

Para Jesús M. Barbero la escuela encarna y prolonga, como ninguna otra institución, el régimen del saber que instituyó la comunicación del texto impreso (Barbero, 1997). A partir de la difusión del libro con la aparición de la imprenta y en especial a partir del siglo XVII el paradigma de comunicación convierte “la edad” en el “criterio cohesionador de la infancia” permitiendo el establecimiento de una doble correspondencia: entre la linealidad del texto escrito y el desarrollo escolar, o lo que es lo mismo, entre el avance intelectual que va paralelo al progreso en la lectura y de éste con las escalas mentales de la edad.

De esta manera se explica que la información escolar sea estructurada en forma lineal y sucesiva, a tal punto que cualquier alumno que se retrase o sea precoz será considerado como anormal, por no corresponder al sistema. En la perspectiva de esta comunicación pedagógica hay una identificación con la transmisión de contenidos memorizables y reconstituibles. Es decir que el “rendimiento escolar” se mide por edades y paquetes de información aprendidos.

En tal sentido Barbero advertirá que se trata de un modelo mecánico y unidireccional al que responde la lectura pasiva que la escuela fomenta prolongando la relación del fiel con la sagrada escritura que la Iglesia instaurara: *“Al igual que los*

clérigos se atribuían el poder de la única lectura auténtica de la Biblia, los maestros detentan el saber de una lectura unívoca, esto es de aquella de la que la lectura del alumno es puro eco” (Ibídem). Esto explica la antigua y pertinaz desconfianza de la escuela hacia la imagen, hacia su incontrolable polisemia que la convierte en lo contrario del escrito. Pese a esto y al decir de Barbero, la escuela buscará sin embargo controlar la imagen, ya sea subordinándola al oficio de la mera ilustración del texto escrito o acompañándola de un letrado que le indique al alumno lo que le dice la imagen.

El modelo de comunicación pedagógica descrito, hoy es jaqueado y acosado por los portadores de la cultura mediática. No sólo sigue vivo –dirá Barbero- sino que *“se refuerza al colocarse a la defensiva desfasándose aceleradamente de los procesos de comunicación que hoy dinamizan la sociedad”* (ibídem).

Ante esta situación, la escuela reacciona de cuatro maneras:

- Primero, negándose a aceptar el descentramiento cultural que atraviesa el que ha sido su eje tecno-pedagógico, el libro. En este sentido hay que tener en cuenta que “el aprendizaje del texto (del libro-de-texto) implica no sólo un modo de transmisión de mensajes sino también un modo de ejercicio de poder, basados ambos en la escritura.

- Segundo, ignorando que como transmisora de conocimientos, la sociedad cuenta hoy con dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación muchos más versátiles, disponibles e individualizados que la escuela.

- Tercero, atribuyendo la crisis de la lectura de libros entre los jóvenes únicamente a la “maligna seducción” que ejercen las tecnologías de la imagen, lo que le ahorra a la escuela tener que plantearse la profunda reorganización que atraviesa el mundo de los lenguajes y las escrituras; y la consiguiente transformación de los modos de leer que está dejando sin piso la obstinada identificación de la lectura con lo que atañe solamente al libro y no a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos) que hoy circulan.

- En cuarto lugar, la escuela, con esa actitud, se impide interactuar con el mundo del saber diseminado en la multiplicidad de los medios de comunicación, lo que paradójicamente produce en los jóvenes una brecha cada día más profunda entre su cultura y aquella desde la que enseñan sus maestros, lo que deja a los jóvenes inermes ante la atracción que ejercen las nuevas tecnologías e incapaces de apropiarse crítica y creadoramente de ellas (ibídem).

Por otra parte, Barbero menciona la ruptura entre generaciones y la relaciona con el profundo conflicto entre culturas citado por Margaret Mead. En ese sentido, la escuela elude ese conflicto reduciéndolo a sus efectos morales y traduciéndolo a un discurso de lamentaciones sobre la manipulación de los medios.

Pero con esta reducción simple, lo que la escuela y aún el sistema educativo, no se preguntan es qué significan saber y aprender en el tiempo de la economía

informativa y los imaginarios comunicacionales movilizados desde las redes que se insertan instantáneamente en lo local y en lo global, entre otros interrogantes.

2.3.5. Descentramiento del libro

Adoptamos también los conceptos de Jesús Martín Barbero cuando cita que el “*descentramiento del saber*” significa que el saber se sale de los libros y de la escuela, entendiendo por escuela todo sistema educativo desde la primaria hasta la universidad (ibídem). En tal sentido el investigador colombiano, señala que “*el saber se sale ante todo del que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro. Un proceso que casi no había tenido cambios desde la invención de la imprenta, sufre hoy una mutación de fondo con la aparición del texto electrónico. Pero no viene a reemplazar al libro sino a des-centrar la cultura occidental de su eje letrado, a relevar al libro de su centralidad ordenadora de los saberes, centralidad impuesta no sólo a la escritura y a la lectura sino al modelo entero del aprendizaje por linealidad y secuencialidad implicadas en el movimiento de izquierda a derecha y de arriba a abajo que aquellas estatuyen*”. (Barbero, 2003).

Estamos ante un descentramiento culturalmente desconcertante –remarca Barbero–, pero cuyo desconcierto es disfrazado por buena parte del mundo escolar de forma moralista, esto es, echándole la culpa a la televisión de que los adolescentes no lean.

2.3.6. Des-localización/des-temporalización

Implica que los saberes escapan de los lugares y de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del saber. Desde los faraones a los señores feudales, “la morada de los sabios” estaba cerca del palacio/castillo o se comunicaba entre ellos en secreto y más adelante el saber se localizaba fundamentalmente en la escuela.

Pero hoy, el saber está deslocalizado porque implica la diseminación del conocimiento, es decir, el emborronamiento de las fronteras que lo separaban del saber común. No es que el lugar escolar fuera a desaparecer –dirá Barbero–, pero las condiciones de existencia de ese lugar estaban siendo transformadas radicalmente, no sólo porque ahora tenían que convivir con un montón de saberes-sin-lugar-propio, sino porque el aprendizaje se había desligado de la edad para tornarse continuo, esto es, a lo largo de toda la vida (Barbero, 2003).

Los miles de ancianos que estudian hoy en Europa en la universidad a distancia son la prueba más clara del desanclaje que viven los saberes tanto en su contenido como en sus formas.

2.3.7. Concepto de juventud

Sin dudas, ser joven es más que una palabra. Según Mario Margulis, no es una determinación biológica, ni tampoco exclusivamente una palabra, sino fundamentalmente una construcción cultural *“un abanico de modalidades culturales que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la clase, el género, la edad, la memoria incorporada, las instituciones”* (Margulis, M.2007). La juventud - resume el autor- es una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad – como crédito energético y moratoria vital, o como distancia frente a la muerte- con la generación a la que pertenece – en tanto memoria social incorporada, experiencia de vida diferencial-, con la clase social de origen –como moratoria social y período de retardo-, con el género – según las urgencias temporales que pesan sobre el varón o la mujer-, y con la ubicación en la familia –que es el marco institucional en el que todas las otras variables se articulan (Margulis, M. 1996).

2.3.8. Concepto de “uso” de la tecnología

Según la teoría de usos y gratificaciones sustentada por Katz, Gurevitch y Hass los individuos, seleccionan los estímulos a los que quieren responder, atendiendo a causas como sus valores, intereses y funciones sociales (Katz, E., Gurevitch, M., & Haas, H, 1973).

Es decir que no son los medios los que le dicen al individuo qué ver, sino que precisamente son los usuarios de forma activa los que deciden, atendiendo a sus necesidades y la gratificación que les proporcionen.

Según los citados autores, los usuarios a la hora de consumir los mensajes buscan satisfacer cuatro tipos de necesidades:

- Integración a nivel social y personal: las relacionadas con el refuerzo de los caracteres de su personalidad, así como de sus relaciones personales.
- De evasión o escape: relacionadas con el deseo de diversión y entretenimiento.
- Cognitivas: aquellas asociadas a todo lo que tiene que ver con informarse.
- Afectivas-estéticas: las relacionadas con el refuerzo de experiencias emocionales y de placer.

En el caso de los jóvenes con los que trabajamos entendemos que es el bagaje cultural con sus urdimbres de significaciones que se pone en juego en cada elección, en los usos de las netbooks en la escuela. De tal forma, entendemos que el proceso comunicativo se inicia con la elección activa del usuario que puede elegir e interpretar el contenido proveniente del estímulo exterior.

En relación al sentido de la utilización de las tecnologías informáticas, Rocío Rueda Ortiz y Antonio Quintana Ramírez en el libro *“Ellos vienen con el chip incorporado”* realizan preguntas de orden filosófico y político en torno a la tecnología dejando en claro que se trata de una discusión reciente que debe tener lugar si el propósito es transformar la educación.

2.3.9. La propuesta educativa de Paulo Freire: pedagogía de la autonomía

La propuesta educativa del brasileño Paulo Freire se basa en el criterio de una comunicación educativa para la liberación. En su libro *Pedagogía del Oprimido* (1970) critica la concepción “bancarizada” de la educación donde las relaciones son verticales y centradas en el depósito del conocimiento. Propone una concepción “problematizadora” centrada en el diálogo mediatizado por el mundo. Se trata de un trabajo educativo liberador que no se realiza para el otro (lo que luego significaría sobre, o contra el otro), sino con el otro, en el proceso de organización de los oprimidos.

Hacia 1996, Paulo Freire publica su libro *Pedagogía de la Autonomía* donde vuelve a criticar la educación bancarizada señalando que *“la gran tarea del sujeto que piensa acertadamente no es transferir, depositar, ofrecer, dar al otro”, sino que la tarea coherente del educador que piensa acertadamente es la de “desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado. No hay entendimiento que no sea comunicación e interconexión y que no se funde en la capacidad de dialogo”* (Freire, P. 2005, p.39).

La lucha por la libertad y la autonomía en la práctica pedagógica son valores fundamentales para este autor: *“lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas es la reivindicación del ser humano en el aprendizaje de su autonomía”* (ibídem, p.91).

2.3.10. Modernismo y posmodernismo

Si bien la transición del modernismo al posmodernismo y sus respectivas características han sido y aún es, tema de debate y discusión, es interesante señalar que en este contexto se menciona cada vez más la relativización de los valores y la diversidad de las significaciones. La literatura posmodernista menciona, entre otros aspectos, “el fin de las fronteras”, “el fin del estado-nación”, “el fin de las instituciones” y otras cuestiones que si bien son discutibles, se presentan como procesos que estarían afectando nuestras propias significaciones. En este contexto, el paradigma de la modernidad que caracteriza al hombre como animal racional, donde la fe en la ciencia y el progreso eran ejes centrales que brindaban explicaciones universales y se expresaban en instituciones como la escuela y en grandes medios masivos que concentraban la comunicación, estaría dando paso al paradigma de la posmodernidad caracterizado por la concepción del hombre como animal simbólico y al descreimiento por las grandes “verdades” (Cyted, 2009). Ahora, la contingencia

reemplaza a la certeza modernista y las instituciones educativas donde se producía el saber en forma casi exclusiva, dan paso a las producciones de sentido que parten de los nuevos medios de comunicación y tecnologías que especialmente a través de internet van elaborando nuevas significaciones y resignificando otras, es decir dando paso a la cultura mediática. Entre los muchos académicos que citan estos cambios, la profesora de filosofía de la Universidad de Buenos Aires, Esther Díaz, mencionó que “*la modernidad era dialéctica, la posmodernidad es tensional. El discurso hegeliano o marxista culminaba en síntesis superadora de los conflictos. La realidad posmoderna, en cambio, asume la existencia de conflictos irresolubles ...el momento posmoderno es una especie de disolución de los postulados universales que regían con el estructuralismo*” (Díaz, Esther, 2005).

2.3.11. Bibliografía

Baramendi, A. *Del autoritarismo que sabemos conseguir*, XI Congreso de Psicoterapia Analítica de Grupo. Tomo 1. Buenos Aires. 1994.

Barbero, Jesús Martín. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Publicación en Rev. Nómadas, Santa Fe de Bogotá (Colombia), Universidad Central, 1997.

Barbero, Jesús Martín. Saberes hoy. Diseminaciones, competencias y transversalidades, 2003.

Castoriadis, Cornelio, *La Institución imaginaria en la sociedad*, Ed. Tusquets, Barcelona, 1983.

Cyted. Curso Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo, del 20 al 24 de abril, Rosario, Argentina, 2009. Citado en la cátedra Comunicación y Cultura de la Facultad de Periodismo y Comunicación, Extensión Formosa.

Díaz, Esther, Posmodernidad, Ed. Biblos, Filosofía, Buenos Aires, 2005, p.37.

Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.

Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Ed. Siglo XXI, México, 1986.

Geertz, Clifford, *La Interpretación de las culturas*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1992.

Glaser y Strauss. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine, 1967.

Hall, S. y P. du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*, Bs. As, Amorrortu, 2003.

Huergo, Jorge A. *Significados sociales de la escuela en la vida de sus actores*, Proyecto de Investigación, Buenos Aires, 2011.

Huergo, Jorge Alberto y Fernández, María Belén, *Cultura Escolar, Cultura Mediática/intersecciones*, Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogotá. Colombia, 2000.

Huergo, Jorge y Morawicki, Kevin, *Relatos de un viajero, Conversaciones con Jesús Martín Barbero*, Bogotá, en prensa (Trabajo inédito en prensa, gentileza Prof. Morawicki).

Katz, E., Gurevitch, M., & Haas, H, *On the use of the mass media for important things*, American Sociological Review, 1973.

Liss, Manuel; Collazo, Marité y Martínez, Deolidia. *Lo no dicho que se escucha tras lo dicho. El sufrimiento psíquico en los docentes*. VII Seminario Redestrado – nuevas regulaciones en América Latina Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008.

Margulis, Mario, *La juventud es más que una palabra*, Biblos, Buenos Aires, 1996.

Mata, María Cristina. *Nociones para pensar la comunicación*, Diálogos de la comunicación, 2002.

Mata, María Cristina, *Cultura masiva*, Módulo 2, Curso de Especialización Educación para la comunicación, La Crujía, Bs. As, 1985.

Mata, María Cristina, *De la Cultura Masiva a la Cultura Mediática*, Revista Diálogos de la Comunicación, 2002.

Programa Conectar Igualdad, *Informes del Ministerio de Educación*, Presidencia de la Nación, 2011.

Reguillo, Rossana, *Emergencia de culturas juveniles, Estrategias del desencanto*, Norma, Buenos Aires, 2000.

Rueda Ortiz, Rocío y Quintana Ramírez Antonio, *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*, Ed. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Universidad Central, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Ciudad de Bogotá, 2004.

Saintout, Florencia, Capítulo VI “Puntos de vista en transición. Ciencias sociales en crisis” en *Abrir la comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico*. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, 2003.

Saintout, Florencia: *El futuro llegó hace rato*. Comunicación y estudios culturales, Ediciones de Periodismo y Comunicación, UNLP, 2006.

CAPÍTULO 3

LA ESCUELA ENTRE LA CENTRALIDAD DEL LIBRO Y LA CULTURA MEDIÁTICA

*“La ruptura generacional está siendo experimentada como un profundo e inusitado conflicto entre culturas”
Jorge Huergo y María Belén Fernández*

3.1. La ruptura generacional en la escuela

“Hay profesores que no entienden y directamente ni traen la computadora. Todos la tienen pero hay algunos que no la traen. Y los que la traen no entienden y nos piden ayuda a nosotros”

Maira, alumna de la EPES N 51 José Gervasio Artigas (Ver Anexo, p. 15)

La expresión de Maira *“hay profesores que no entienden y directamente ni traen la computadora”*, como también la observación en campo, nos puso en primera instancia frente a un malentendido, concepto analizado por Clifford Geertz (Geertz, C., 1992, p.24). Pero pronto advertimos que estábamos ante una expresión cultural más profunda: la brecha o ruptura generacional, idea citada por la antropóloga Margaret Mead, el magister argentino Jorge Huergo y el reconocido investigador colombiano Jesús Martín Barbero. El desafío fue entonces aproximarnos a la comprensión de la naturaleza de esa ruptura, desentrañar las estructuras y/o campos de significación entre docentes y alumnos, es decir las características culturales que desde la perspectiva de comunicación/educación ya definida incluye la expresión del magma o urdimbre de significaciones.

Recurrimos entonces a Huergo y Fernández, quienes se refieren a esta ruptura en los términos de conflicto cultural: *“La ruptura generacional está siendo experimentada como un profundo e inusitado conflicto entre culturas”* ((Huergo, M. y Fernández, M., 2000, p.274). Y esta cita nos remitió a los conceptos de la antropóloga Margaret Mead, quien ya en la década de 1970 planteó que los jóvenes de la nueva generación se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo. Según la autora, en la cultura prefigurativa, los pares, en este caso los jóvenes, reemplazan en su aprendizaje a los adultos instaurando una ruptura generacional: *“los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido* (Mead, M., 1970, p.35). Estos conceptos se relacionan con la otra significación de Maira: *“Todos los profesores la tienen pero hay algunos que no la traen. Y los que la traen no entienden y nos piden ayuda a nosotros”*.

Los chicos perciben la poca aceptación y aún el rechazo a usar las netbooks por parte de los profesores que se aferran al método pedagógico tradicional, aunque a todos se les entregó su máquina y se les ofreció capacitación.

“Hay muchos profesores que aceptan la net pero no la quieren usar, hay muchos que dicen no sé para que las trajeron, si igual no trabajan, pero nos dicen “hagan”. Como que aceptan pero no es lo que quieren ellos. Hay muchos profesores que nos dicen así”. Rodrigo de la escuela Arturo Jauretche. (Ver anexo p. 57).

Pero esa actitud de rechazo descripta no les cabe a la totalidad de los docentes. Nos encontramos con una minoría que hemos convenido en calificar como *innovadores*, porque al menos en parte o con algunas actividades han incorporado el uso de las net a sus clases. Los mismos chicos los reconocen:

“Con este profesor no hay problemas (de inglés), porque él es muy tecnológico, él sabe de netbook pero hay profesores que se adaptan más al método antiguo, ni siquiera usan la net y además te dicen que la guardes porque entretiene”. Jorge, alumno de la escuela Gervasio Artigas. (Ver Anexo p.9)

“Los profesores jóvenes la tienen clara y a otros de más edad les cuesta”. (Daniela de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p. 10).

Las expresiones de Jorge y Daniela, al igual que otras similares, compatibles con nuestras observaciones, explican la actitud positiva de algunos profesores que aceptaron gustosos las entrevistas dando cuenta de sus avances y mostrando compromiso con los trabajos a través de las netbooks. Aunque minoritarios, son docentes más cercanos a los usos de las tecnologías de la cultura mediática. Por ejemplo, el joven profesor de inglés Gabriel Castillo se identifica más con el uso de los adolescentes que con las prácticas tradicionales de sus colegas: *“Los chicos manejan la net naturalmente por el tema de la sociedad actual, los docentes necesitan más capacitación. Yo, soy joven y no hay mucha diferencia. Ellos me enseñan algo y yo también les enseño otras cosas”* (ver anexo p.29).

A diferencia del profesor Castillo, muchos de los docentes que intentamos entrevistar se mostraron reticentes eludiendo nuestra requisitoria. Hubo respuestas evasivas y en algunos casos ingenuas como: *“ahora no puedo porque tenemos prohibido hablar en el patio”* o *“está por tocar el timbre”, “mejor otro día”, “justo me estoy yendo”, etc.*

Pese a esto, valoramos que hubo docentes que mostraron plena sinceridad respecto a lo difícil que les resulta la incorporación y uso de esta nueva herramienta. Por ejemplo, al preguntarle respecto a cómo vive este cambio tecnológico, la profesora Eve Bogarin de la EPES N° 27 Scalabrini Ortiz, explicó: *“Sí, por momentos es terrible. Ellos viven permanentemente conectados, en cambio nosotros nos aburrimos”* (ver anexo p.46).

Esa calificación de “terrible” usada por la profesora Bogarín, nos remitió –sin dejar de sorprendernos– al mismo adjetivo que utilizó el investigador Jesús M. Barbero cuando dice: *“realmente lo de la brecha generacional no es un cuento, es un conflicto terrible”* (Huergo, J. y Morawicki, K., 2013). Es decir que para los jóvenes el uso de las tecnologías es “natural”, lo llevan en sus hábitos cotidianos, mientras que para el docente clásico le sigue resultando extraño, terrible o de difícil aplicación. Por eso el profesor Gabriel Castillo del Gervasio Artigas, dijo: *“ellos son de la cultura de la computadora”* (ver anexo p.6). Y en este contexto se entiende por qué los alumnos, conscientes del potencial de las nets demandan la aplicación de intranet:

“No se usa por ejemplo intranet porque algunos profesores no la saben utilizar, todavía no están capacitados y también los alumnos. Es decir que es todo un procesamiento para enseñar, el profesor puede saber lo que vos estás haciendo porque tenés enlace a través de las nets, y así podés enviar los trabajos, está bueno ese proceso. Pero, eso acá no lo tenemos todavía. Yo por lo menos no lo vi, todavía no lo viví y me gustaría que se haga”. Jorge, alumno de la escuela Gervasio Artigas (ver anexo p.7).

Son numerosas las significaciones de los alumnos que dan testimonio de la actitud reacia de algunos profesores, expresamente aferrados al modelo pedagógico tradicional. Por ejemplo, un alumno de la escuela Arturo Jauretche, dijo: *“hay profesores que prefieren más lo clásico que la tecnología, por ejemplo, nos dicen copien del libro y no les gusta las netbooks porque nos distrae, dicen”* (ver anexo p.57). Estas significaciones de los jóvenes son compatibles con la actitud reticente de muchos de los docentes que quisimos entrevistar infructuosamente. Se debaten entre las demandas de los jóvenes y sus apegos a las prácticas tradicionales.

Cabe recordar que en el modelo pedagógico tradicional, basado en la centralidad del libro, el profesor es el que “tiene el saber”, es decir que el conocimiento circula del docente al alumno, aunque se trate, como decía Freire, de una *“educación bancarizada”*, falta de creatividad y de construcción subjetiva, donde el alumno es el *“depósito de los conocimientos”* (Freire, P., 2005, p.26).

Los chicos perciben que los docentes se aferran a sus prácticas tradicionales y que utilizan argumentos como *“la distracción de los alumnos”* para justificar la no utilización de las netbooks. En una de las entrevista un alumno dijo: *“los profesores creen en la distracción, muchos dicen te distraes, no te concentras, estás distraído, estás escuchando música, cerrá eso”* (ver anexo p.57).

Hay jóvenes que con mucha claridad identificaron el conflicto generacional y el apego de los docentes a sus prácticas tradicionales al tiempo que se mostraron comprensivos. Por ejemplo, un alumno explicó:

“Digamos que también para ellos es algo nuevo. Para nosotros no tanto, para ellos es algo que les sorprende que estés todo el tiempo con eso. En mi opinión: los profesores chocan mucho con este tema porque en su tiempo no tuvieron esa ventaja de estudiar con estas cosas y ellos prefieren hacerlo a su modo, libro, carpeta y todo eso. Y como nosotros tenemos esa posibilidad es como que no les gusta”. Rodrigo de la escuela Arturo Jauretche (ver anexo p.60).

En varias significaciones expresadas por los alumnos advertimos que éstos demandan y reclaman el uso de las netbooks a sus profesores aunque también se nota una actitud comprensiva por la falta de capacitación. Los siguientes ejemplos lo clarifican:

“Algunos no quieren ni que saquemos la netbook... por ahí es falta de capacitación, nada más”. Yohana de la escuela Arturo Jauretche (Ver anexo p. 62).

“Algunos (profesores) le dan mucha importancia pero otros no, habría que lograr que todos los profesores la utilicen”. Aureliano de la escuela Arturo Jauretche (Ver anexo p.63).

“Acá muy pocos la utilizan. Los profesores no exigen porque muchos están haciendo los cursos de capacitación . Marisa Mereles de la escuela Scalabrini Ortiz (Ver anexo p. 44).

“La cultura tiene que adaptarse a lo que es una netbook, a los cuidados que necesita, a las actualizaciones que necesita y ahí creo que nos falta todavía adaptarnos a las nuevas tecnologías...las expectativas que teníamos no están cubiertas del todo, pensábamos que iba a ser un poco mejor, que se iba a mejorar la relación. Creo que hubo unos cursos para docentes pero creo que ahora eso como que se perdió, tenemos que tener internet o intranet en buen estado que se conecten bien entonces sí se puede trabajar tranquilamente. En el colegio no tenemos una o dos horas para que nos enseñen computación eso sería bueno adoptarlo. Jorge de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.8).

En las significaciones de Jorge se advierte que por un lado comparte los reclamos de sus pares al tiempo que agrega cierta decepción cuando dice *“las expectativas que teníamos no están cubiertas del todo”* y se refiere concretamente a demandas tecnológicas y de capacitación.

Además, los jóvenes perciben las actitudes de temor por parte de los docentes que no tienen los suficientes conocimientos sobre informática. Por ejemplo, la alumna Paola Ayala de la escuela Arturo Jauretche, lo refleja así: *“Los profesores no entienden muy bien el uso de la computadora y puede ser algo de miedo porque es algo nuevo para ellos” (ver anexo p. 64).*

Los profesores más innovadores reconocen que el problema de la brecha generacional afecta mucho más al docente que al joven.

“Creo que lo de la brecha generacional va más para los docentes que nos resistimos a los cambios tecnológicos, esto se ve mucho en el empleo de las nets. Esto va de la mano con las ganas de los docentes. Tienen que entender que es parte de una transformación educativa. Cuesta, pero el primero que tiene que cambiar para que cambien todos los alumnos, es el profesor”. Jorge Araujo profesor de la escuela Arturo Jauretche (Ver anexo p.76 y p.77).

En relación a la actitud de los alumnos, Araujo adoptó una posición de reconocimiento acerca de los saberes tecnológicos de los mismos y la posibilidad de aprovecharlos en favor del aprendizaje: *“los alumnos tienen cosas de computación que a veces no las tiene el docente. Principalmente en materia de comunicación, ellos tienen y practican cosas que muchas veces son insólitas” (ver anexo p.76).*

En la actitud de éste profesor se advierte aquello señalado por Paulo Freire en cuanto a la necesidad de trabajar “con” el estudiante, estar dispuesto a aprender del mismo y promover su autonomía: *“lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía” (Freire, P.,2005, p.91).*

Otra profesora innovadora, Nancy Escobar de la escuela Arturo Jauretche al referirse a la actitud de sus colegas, dijo: *“en algunos casos les cuesta, porque justamente no tienen incorporado el uso de las TIC, entonces les cuesta mucho. Yo estoy aprendiendo gracias al diario. Fui aprendiendo aunque antes de los cursos de capacitación ya sabía mucho acerca de las computadoras” (ver anexo p.72).*

En relación a lo expuesto por los profesores Araujo y Escobar, destacamos que este tipo de actitudes rompe el modelo pedagógico tradicional y se acerca al concepto de enseñanza que promueve Paulo Freire: *“enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”* (Freire, P., 2005, p. 22). Es decir una educación donde el alumno construye y motoriza su propio aprendizaje, su autonomía.

En el contexto de esta breve aproximación a la brecha o ruptura generacional en la escuela, las significaciones de alumnos y docentes en relación al uso de las netbooks del Programa Conectar Igualdad pugnan en la urdimbre de significaciones en medio de una ruptura cultural profunda que adquiere características de “terrible” para el docente en el marco de reclamos concretos de los jóvenes. Mientras el docente convencional se debate entre preservar sus métodos tradicionales y la irrupción de las nuevas tecnologías que cuestionan su modelo comunicacional pedagógico, los jóvenes reclaman y demandan la implementación de una educación más acorde a su cultura mediática. Esta situación de tensión y de diferencias culturales cruciales, nos sitúa en el nuevo rol del docente en el contexto de una escuela mediatizada.

3.2. El nuevo rol del docente como mediador entre generaciones

*“Lo que no pueden es seguir
haciendo lo que hace mucho mejor Google”.*
Jesús Martín Barbero.

En varias entrevistas, los adolescentes mostraron que tienen claras apreciaciones respecto a sus diferencias culturales con los docentes por el uso de las netbooks, al tiempo que dejaron abierta la posibilidad del diálogo y la comprensión.

“Se trata de cómo avanzan las generaciones nada más, ahora no hay chico que no sepa usar la máquina. Antes era cierta cantidad de personas nada más. Hoy, existe un intercambio indirectamente entre profesor y alumno, en cuanto a saberes tecnológicos”. Miguel de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p. 18).

Esta significación de Miguel que percibe un intercambio, nos remite a la necesidad de diálogo explicitada por Barbero en los trabajos de Huergo y Morawicki, esa capacidad de mediación entre las dos generaciones como un atributo relevante en el nuevo rol que debe tener el docente:

“El maestro y la escuela tendrían que ser el lugar de conversación entre generaciones y por tanto, seriamente, entre culturas: el papel intercultural de la escuela entre blancos y negros, jóvenes y viejos, mujeres y hombres, protestantes y católicos, ateos y creyentes, etc. Este lugar de diálogo, de conversación entre generaciones, entre culturas, edades, tiene que tener a alguien que juegue ese

juego, que los ponga a jugar ese juego: es la escuela y es el maestro” (Huerdo, J. y Morawicki, K. 2013).

Esa capacidad de diálogo, de mediar entre las generaciones y las diferencias, en las convicciones de Jesús Martín Barbero, es una de las claves del nuevo rol del maestro. Por eso, para este autor, una de las cuestiones centrales, coincidente con los resultados de esta investigación, pasa por la formación del docente como parte de las políticas públicas e incluye un cambio del sistema educativo tradicional, que resiste: *“Es la gramática escolar sedimentada, que se resiste al cambio” (Ibídem)*. En otras palabras, el sistema educativo tradicional que se apoya en la centralidad del libro, deberá transformarse en consonancia con una sociedad mediatizada donde los jóvenes juegan un rol activo.

En medio de la resistencia del sistema tradicional, observamos demandas de profesores que se animaron a innovar.

“Que se solucione el tema de la conectividad y que podamos utilizar más programas, por ejemplo uno maestro con el que podríamos estar conectados con los alumnos...que se coloquen más routers para utilizar a pleno la herramienta, hasta este momento no ocurrió pero veremos qué pasa. Y que haya más capacitación para los docentes porque la mayoría somos reacios a utilizar las nets porque no estamos familiarizados y nadie nos capacitó. Pero me parece que ahora, se está viendo el tema de la capacitación”. Prof. Gabriel Castillo (Ver anexo p.30).

Tal actitud de innovación del profesor Castillo y de otros docentes, al igual que las demandas señaladas por los jóvenes, nos remiten a Cornelio Castoriadis cuando señala *“la dimensión del ser por hacerse” (Baramendi, A., 1994)*, es decir la capacidad de transformar el entorno y de luchar contra otras significaciones hegemónicas que actúa en su contra. Estas disputas subterráneas entre campos de significación, entre los profesores innovadores y los que no lo son, entre alumnos que demandan cambios y un sistema educativo tradicional que resiste y que no los escucha, se dan insertas en el magma o urdimbre de significaciones que se cohesionan en la escuela. No obstante es interesante rescatar que varios profesores y directivos reconocieron esta brecha generacional y admitieron la necesidad de cambio.

“Tenemos un grueso de docentes que no están muy amigos con la tecnología y eso también hace que la situación sea bastante compleja. Indudablemente que la brecha está presente, ese desencuentro entre el docente y el alumno, es evidente y se aprecia nuevamente en este manejo de las nuevas tecnologías. El docente debe aprender a escuchar al adolescente hoy”. Licenciada Liliana Ramírez profesora de 27 años de antigüedad del Gervasio Artigas (ver anexo p.21).

En estas últimas significaciones, la docente Ramírez, no sólo reconoce la brecha y admite la necesidad de cambiar por parte del docente sino que adopta una actitud necesaria y preliminar para encausar el diálogo: *“El docente debe aprender a escuchar al adolescente de hoy” (ver anexo p.22).*

La misma profesora reconoce que esta nueva tecnología es ajena a la formación tradicional:

“Esta es una herramienta nueva que viene a meterse en el aula en nuestra estructura de ser docentes, a diferencia de cómo nos formaron antes que no es la que requiere el adolescente de hoy”. Lic. Liliana Ramírez profesora de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.21).

Esa frase *“herramienta nueva que viene a meterse en el aula”* es una significación que expresa un aspecto sustancial del conflicto ya que no fue, precisamente el docente quién solicitó esta herramienta. Se puede inferir que es la cultura mediática de la mano de los jóvenes la que se metió sin permiso en la escuela para cuestionar las prácticas tradicionales de los profesores. Por eso, la misma profesora advierte que la actitud frente al alumno debe ser muy distinta:

“El adolescente de hoy es más demandante, lo hace desde otro lugar, nos muestra también que él sabe y conoce mucho, por ejemplo en cuanto a esto que estamos hablando nosotros. Nosotros tenemos que reposicionar nuestro lugar, consensuar y negociar con el alumno. Yo creo que ahí está la clave, en reposicionar nuestro lugar como docente” (ibídem).

El uso de la net para el docente clásico es la frontera entre sus hábitos centrados en la lógica escritural de la escolaridad clásica, concentrada en los saberes del libro y los saberes descentrados propios de la cultura mediática. Es decir que la profesora Ramírez, reconoce que el adolescente de hoy es *“más demandante”* y que lo hace *“desde otro lugar”*. Estas significaciones expresan esa frontera entre lo nuevo y viejo, porque además, el docente - según ella- debe *“reposicionar”* su lugar ante los requerimientos juveniles provenientes de la cultura mediática. Además, la docente nos remite al reconocimiento de la necesidad de cambio en cuanto al rol del docente, admitiendo que ahora hay que consensuar y negociar.

Otro aspecto interesante de esta entrevista es el referido a la transformación educativa como un proceso lento:

“Es un proceso en donde la institución está de a poquito tratando de incorporar esto como insumo para mejorar las prácticas áulicas del alumno y mejorar todo lo que tenga que ver con propuestas diferentes que le sean novedosas al niño y al adolescente, para no tener esos grandes baches como los problemas de repitencia, de abandono, de estrategia de esas clases magistrales porque tenemos que romper con esas estructuras que nos cuesta mucho como docentes, tenemos que reposicionar nuestra imagen como docentes dentro de la institución”. Lic. Liliana Ramírez profesora de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p. 22).

Con respecto a éstos temas, Barbero plantea que el aprendizaje de los jóvenes está fundado menos en la dependencia de los adultos que en la propia exploración que realizan del nuevo mundo tecnocultural a través de la visión, la audición, el tacto o la velocidad (Barbero, J. M. 1997). Estas nuevas formas de aprendizaje por parte

del joven confirman la necesidad de cambio en cuanto al rol del docente en una cultura mediatizada.

El reconocimiento hacia el joven “más demandante”, sujeto activo de su propio aprendizaje, como lo indica la profesora Ramírez y lo confirma Barbero, es también prioridad en la pedagogía de la autonomía. Criticando a la educación bancarizada, Paulo Freire propicia también este tipo de actitudes, aunque insistiendo en la necesidad de trabajar “con” el alumno, más allá de trabajar “para” ya que esto puede volverse en “contra” (Freire, P., 2005, p, 27). Tales ideas son compatibles con la perspectiva de Huergo y Fernández cuando expresan:

“Las nuevas tecnologías podrían desafiar la construcción de un rol docente que deja de centrarse en la transmisión de la información y pasa a ser un orientador o facilitador; por otro lado, podrían instalar nuevas formas de relación con los contenidos y un carácter menos lineal y más intuitivo de relación con los saberes” (Huergo, J.y Fernández, M., 2000, p.228).

3.3 Centralidad del libro vs. descentramiento cultural

“Hay un mecanismo viejo que busca alimentarse de lo nuevo, para seguir siendo lo que era: un reproductor de saberes que acaba reproduciendo una sociedad. Una sociedad que cambia y una escuela que no acepta de los cambios sino aquellos que le permiten seguir haciendo lo que hacía”

Jesús Martín Barbero

En el intercambio de experiencias con la comunidad educativa abordada, siempre refiriéndonos a los usos y significaciones de las netbooks dentro del PCI, vislumbramos cómo la educación clásica o moderna tiene un anclaje férreo en ese particular espacio donde se entrecruzan los saberes. Allí el libro, como soporte clave de la escolarización, continúa siendo el epicentro del saber tradicional en disputa con los saberes provenientes de la cultura mediática. La tensión y la resistencia es tal que el entusiasmo propio de los primeros tiempos de aplicación de las nets, tuvo que ceder, para reencausarse en los viejos patrones del modelo comunicativo pedagógico tradicional. Este avance y retroceso en la utilización de las nets, también fue explicado por los chicos:

“Este año no la estamos usando mucho en el colegio, porque los profesores prefieren darnos temas escritos, no nos quieren malcriar en ese sentido, porque la idea en un principio era que no traigamos la carpeta y hagamos en la máquina. Los profesores querían que este año escribamos. La mayoría imagina que cuando vayamos a la facultad no todos los profesores van a querer usar la máquina” .Miguel, alumno de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.17).

Tanto las significaciones de Miguel como otras en igual sentido, nos hacen pensar que hubo un avance con entusiasmo en cuanto al uso de las nets, al punto que no debían llevar la carpeta a la escuela. Pero luego se produjo un retroceso, por cuanto la idea de los docentes es volver a enseñar con el método tradicional. Este

avance y retroceso en el proceso de integración de las netbook a la escuela, expresa parte de la pugna entre docentes y alumnos por aferrarse a sus pautas culturales, marcadamente diferentes.

Señalamos que usar internet para bajar libros, no altera sustancialmente el funcionamiento del modelo comunicacional pedagógico tradicional, sino que por el contrario, refuerza la misma lógica escritural anclada en el libro como única fuente del saber, ignorando las otras formas de aprendizaje propias de la cultura mediática, como por ejemplo la producción y divulgación de trabajos en videos o en blogs digitalizados y elaborados por alumnos.

“Para el colegio es muy importante porque podemos buscar las cosas que nos piden los profesores. Para lengua es muy importante porque bajamos ahí las obras, no tenemos que ir a buscar en una biblioteca los libros, facilita mucho el estudio”. Emilce Marcela Ramirez alumna de la escuela Scalabrini Ortiz (ver anexo p.41).

Someter el uso de esta herramienta a las prácticas tradicionales, de espaldas a la cultura mediática, parece ser la actitud de varias significaciones de docentes, como la siguiente:

“Hay que recordarles que las nets no son de ellos ni de nosotros, nos la dieron como si nos prestaran un libro para trabajar. Su uso es exclusivo para el estudio. Acá podemos controlar pero lo que hacen en la casa no, ahí pueden hacer cualquier cosa. El control corre por cuenta de los padres” Profesora Eve Bogarín de la escuela Scalabrini Ortiz (ver anexo p.45).

Las frases de la docente Bogarín *“su uso es exclusivo para el estudio”* y *“como si nos prestaran un libro”* son contundentes, son significaciones que no admiten otro tipo de aprendizaje, más que el controlado desde la escuela, el docente y los padres desde la centralidad del libro. De esta manera vemos que en este espacio o magma de significaciones que es la escuela, hay resistencia, control y subordinación en el uso de ésta tecnología al modelo pedagógico tradicional. Por ejemplo un alumno de la escuela Arturo Jauretche, dijo: *“hay profesores que prefieren más lo clásico que la tecnología, por ejemplo copien del libro y no les gustan las netbooks porque nos distraemos y todo eso”* (ver anexo p.57).

También hay alumnos que comparten la necesidad de preservar algunos soportes clásicos y convivir simultáneamente con la computadora. Por ejemplo, a un estudiante del Jauretche se le preguntó: *¿Al diablo con la carpeta?* Y la respuesta fue: *“no por ahora la computadora y la carpeta”* (ver anexo p.57). Entendemos que la expresión *“por ahora”*, implica un acuerdo transitorio hacia un cambio más profundo.

Además para preparar un examen, los mismos alumnos respondieron que prefieren el libro. Durante una charla en grupo con alumnos del Jauretche se les preguntó que si tienen que preparar un examen por ejemplo de historia, prefieren el libro o la netbook. Hernán y sus compañeros asintieron: *“para un examen preferimos un libro, no es lo mismo con la computadora, en el libro está todo”* (ver anexo p.57).

La afirmación *“en el libro está todo”* obviamente se refiere a todo lo que el docente les exige para aprobar las asignaturas y nos confirma, una vez más que

pese a que la net es considerada una nueva herramienta, los sentidos que le dan sus actores sociales entran en tensión en la escuela y pueden ser diferentes y hasta antagónicos con los reclamos mediáticos de muchos alumnos. Pese a todo, las prácticas escolares, las que les exigen en el sistema escolar, siguen orientadas en buena medida a mantener y preservar la centralidad del libro. Por eso, en ese sentido otras significaciones de alumnas del Arturo Jauretche, confirman la hegemonía de esas prácticas tradicionales:

“Nosotros lo vivimos como una herramienta nueva para el trabajo, teníamos más rápido la información que nos pedían, bajábamos libros a la computadora para utilizarlos”. Alumna de la escuela Arturo Jauretche (Ver anexo p.64).

“Para nosotros es menos tinta y menos hoja, una herramienta nueva, también”. “¿Menos trabajo?”: “menos manuscrito, menos trabajo manual”. “¿Menos leer, también?” “No, es igual nomás”. Alumna de la escuela Arturo Jauretche (Ver anexo p.66).

Esta actitud o significación hegemónica de preservar el modelo comunicacional pedagógico tradicional, fue casi una constante, tanto en profesores como en varios alumnos. Aún en docentes entusiastas e innovadores puede observarse que también prevalece la centralidad del libro. Por ejemplo, la Prof. Mónica Mi de la escuela Arturo Jauretche, dijo: *“Siempre quería saber por qué una amiga me decía quiero mi net, ahora yo entiendo por qué lo de quiero mi net. Es muy buena la biblioteca que trae”* (ver anexo p.74).

Los miedos docentes y la idea de usar las nets desde la centralidad del libro, preservando el sistema tradicional, aunque matizada con un cambio de actitud más mediático, están presentes:

“En un comienzo le teníamos miedo, pues se creía que venía a suplantar todo. No, no viene a suplantar nada la net, sino que es otro instrumento, otro recurso metodológico más que tienen los docentes para poder implementar dentro del aula clases diferentes, con otra dinámica, otra lógica, con otra organización diferente donde sabemos que el alumno hoy es el alumno que está trabajando con todo lo que tenga que ver con la inmediatez y la cultura de la imagen” Profesora Liliana Ramírez de la escuela Gervasio Artigas (ver anexo p.21).

La expresión *“le teníamos miedo”* es una significación que explica en parte la resistencia frente al cambio cultural mediático y nos remite a una advertencia de Barbero cuando señala que *“hay un mecanismo viejo que busca alimentarse de lo nuevo, para seguir siendo lo que era: un reproductor de saberes que acaba reproduciendo una sociedad. Una sociedad que cambia y una escuela que no acepta de los cambios sino aquellos que le permiten seguir haciendo lo que hacía”* (Huergo, J. y Morawicki, K., 2013).

A esta altura de la investigación nos preguntábamos si el reconocimiento que la profesora Ramírez hace acerca de los miedos docentes y el hecho de que el uso de las netbooks *“no viene a suplantar nada”* es compatible con la significación que ella misma expresa cuando alude a implementar *“otra lógica”* de aprendizaje. Acaso sería atinada o no, la advertencia de Barbero cuando dice: *“la escuela buscará sin*

embargo controlar la imagen, ya sea subordinándola al oficio de la mera ilustración del texto escrito o acompañándola de un letrado que le indique al alumno lo que le dice la imagen". (Barbero, J.M., 1997).

Las significaciones de la directora Anastasia Gómez de la Escuela Scalabrini Ortiz, apuntan a cierta convivencia entre lo viejo y lo nuevo, pero haciendo prevalecer la defensa de la lógica del sistema tradicional: *"La tarea que se da tiene que hacerse en la carpeta, el chico tiene que saber que no sólo tiene que venir con la net, sino con la carpeta, la birome, las hojas y todo lo demás"*(ver anexo p. 48). Interpretamos que esta convivencia entre carpeta y net viene anclada en la preservación de la lógica escritural y del libro. Relacionamos entonces, las significaciones de la directora Gómez, con el pensamiento de Barbero cuando señala que *"la escuela se niega a aceptar el descentramiento cultural del libro"*, recordando a su vez que el aprendizaje del texto (del libro-de-texto) implica no sólo un modo de transmisión de mensajes sino también un modo de ejercicio de poder: *"asocia a través de la escuela un modo de transmisión de mensajes y un modo de ejercicio de poder, basados ambos en la escritura"* (Barbero, J.M., 1997).

Esta misma actitud de resistencia, de preservar el sistema de comunicación pedagógico tradicional anclado en el libro, sostenido por la profesora Gómez, se explica también a la luz de un trabajo de Florencia Saintout, cuando expresa:

"El libro y su matriz escritural ha sido desplazado del horizonte de saberes valorados por los alumnos, que van incorporando a través de las tecnologías de comunicación e información destrezas nuevas relacionadas con la capacidad de comprender la fragmentación y la superposición con la posibilidad de una lectura no lineal con habilidades para construir nuevas representaciones del tiempo y del espacio" (Saintout, F, 2006, p.172).

Nos preguntamos además si esa actitud de defensa del sistema tradicional por parte de varios docentes y directivos la podemos relacionar directamente con otra advertencia de Barbero cuando dice que la escuela mantiene una actitud de seguir ignorando que la sociedad como transmisora de conocimientos, cuenta hoy con dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación mucho más versátiles, disponibles e individualizados que la escuela. De allí la sentencia del investigador colombiano cuando dice que los docentes *"no pueden seguir haciendo lo que Google hace mucho mejor"* (Huerger, J y Morawicki, K., 2013).

El último aspecto a considerar – también explicado por Barbero- compatible con los resultados de éstas significaciones, es que la escuela se priva de interactuar con el mundo del saber diseminado en la multiplicidad de los medios de comunicación, lo que paradójicamente produce en los jóvenes una brecha cada día más profunda entre su cultura y aquella desde la que enseñan sus maestros. Es que la escuela *"deja a los jóvenes inermes ante la atracción que ejercen las nuevas tecnologías e incapaces de apropiarse crítica y creadoramente de ellas"* (Barbero, J.M., 1997).

3.4. Entre el optimismo juvenil y el pesimismo docente

La naturaleza de las significaciones sociales expresadas por docentes y alumnos nos remiten a la complejidad propia de la urdimbre o magma señalada por Castoriadis. En este contexto, unas y otras se aferran a las producciones específicas de sus pautas culturales. Alumnos y docentes, no son actores sociales aislados, por el contrario, son la muestra de una sociedad cada vez más mediatizada, donde las prácticas y representaciones sociales han sido moldeadas de una u otras formas por los estímulos de los medios y las tecnologías. Insertos en esta cultura mediática, docentes, directivos y padres, pugnan por adaptarse en un mundo donde los protagonistas mediáticos son los jóvenes.

Acerca del significado que le atribuye cada uno de los jóvenes al uso de las net, obtuvimos diversas respuestas, entre las que se destacan: “*un instrumento o herramienta nueva de trabajo*”, “*un desafío*”, “*una oportunidad hacia el conocimiento*”, “*para mayor eficacia*”, “*para bajar información*”, “*algo que me emocionó mucho*”, “*es para conectarme en red*”. Todas estas frases tienen un carácter optimista:

Es un instrumento de trabajo, un desafío, quizá nos ayuda a poder extendernos en nuestra capacidad y también por información que no podemos traer se nos hace más fácil a través de las netbooks el método para traer información al colegio...es una oportunidad hacia el conocimiento, porque con internet y los trabajos que hacemos se abren miles de puertas, miles de cosas que por ahí no sabés y en un clic por ahí tenés información que tenés que buscar en un libro durante horas, es algo que acelera mucho lo que es la educación. Ayelén, alumna de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p. 3 y 8).

“Para mí mayor eficacia porque a nosotros nos sirve mucho y más ahora por los trabajos que tenemos que hacer en este último año que nos piden más cosas que el año pasado. Además para los estudios que vamos a seguir en el terciario nos va a servir un montón”. Maira alumna de la escuela Gervasio Artigas (ver anexo p.16).

Fue algo nuevo, algo que emocionó mucho. Algo que para muchos fue algo novedoso, y muchos no sabían cómo usarla. Yo tenía computadora, pero fue algo nuevo tenerla en el colegio, tener algo que sea mío, algo donde yo pueda guardar mis cosas, tener todo ahí”. Walter, alumno de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.31 y 32).

“Para el colegio es muy importante porque podemos buscar las cosas que nos piden los profesores. Para lengua es muy importante porque bajamos ahí las obras, no tenemos que ir a buscar en una biblioteca los libros, facilita mucho el estudio”. Emilce Marcela Ramírez, alumna de la escuela Scalabrini Ortiz (Ver anexo p.41).

“Para mí es importante porque podemos buscar información que nos da el profe, facilita el trabajo y la búsqueda en internet. Me adapte rápido”. Ariel Nicolás Mendieta, alumno de la escuela Scalabrini Ortiz (Ver anexo p.42).

Pese a los matices, los resultados muestran que los jóvenes, en términos generales, consideran a la net como una herramienta positiva. Sin embargo, entre

las significaciones de los profesores, aparecen diferencias que bosquejan una forma de conflicto, aún entre sus pares. Por ejemplo, mientras para algunos profesores optimistas como Castillo y Gallego, la net es “*primordial*” o “*un desafío*” en la sociedad actual, para Bogarín “*no estamos preparados*”, mostrando así una brecha entre los mismos profesores:

“Forma parte del funcionamiento de la clase. Ahora que lo tienen todos hay que incluirlo si o sí. Es una herramienta primordial que el alumno tiene que tener...es conocimiento muy importante para la sociedad actual”. Prof. Gabriel Castillo de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.5 y p.29).

“Es un desafío para profundizar el aprendizaje. Ellos lo utilizan como un elemento más para afianzar todo lo que uno les enseña acá, principalmente con la posibilidad de acceder a internet”. Prof. Rosa Gallego de la escuela Scalabrini Ortiz (Ver anexo p.35).

“Creo que como sociedad no estamos preparados para este cambio, lamentablemente porque se evidencia en el uso, desde que se implementó, todos los niveles no le han sacado el provecho para el cual ha sido implementado”. Prof. de Filosofía, Ética y Psicología Eve Bogarín de la escuela Scalabrini Ortiz (Ver anexo p. 44).

Por otra parte, la profesora Bogarín señaló que la oferta de capacitación existió, aunque no tuvo la respuesta de formación esperada: “*Se nos capacitó para utilizar la herramienta, la misma fue optativa, es decir que el que no sabe es porque no quiso*” (ver anexo p.44). No obstante, la misma docente dio muestras optimistas en defensa del sistema tradicional:

“Si, nosotros le damos a los chicos un tema y ellos lo investigan con esta herramienta, lo que me parece genial, la net es un gran diccionario de uso moderno. Es muy beneficioso, hay una bibliografía muy rica, lo que es una ventaja para ello”. Prof. de Filosofía, Ética y Psicología Eve Bogarín de la escuela Scalabrini Ortiz (ver anexo p.45).

La consideración de la net como “*un gran diccionario*” con “*bibliografía muy rica*” indica una clara defensa del sistema de comunicación pedagógico actual en la medida que la PC desde esta perspectiva sirve a la consolidación de la centralidad del libro en la escuela. Por otra parte, en relación al sentido que atribuye a la comunicación, está claro que la profesora Bogarín, considera a los padres y docentes como los principales protagonistas, cuando dice: “*los responsables de la comunicación somos nosotros, hablo como docente y madre. Los chicos aprenden de lo que nosotros decimos*” (ver anexo p.45). Es interesante advertir que en ésta última significación no se pone en consideración la comunicación de los alumnos entre sus pares, sino que los saberes circulan exclusivamente del adulto hacia el joven.

También entre los profesores optimistas aparecieron los que Huergo y Fernández califican como partidarios de la tecnoutopía: “*la creencia de que los avances tecnológico se corresponden con una vida más feliz*” (Huergo, J. y Fernández, M., 2000, p.282):

“Es lo mejor que nos puede ocurrir en esta época, tendría que haberse implementado 20 años atrás, la era del lápiz y el papel y las fotocopias terminó. Hoy los docentes tenemos una herramienta importantísima y los alumnos también”. Profesor Jorge Araujo del Arturo Jauretche (Ver anexo p.75).

Nos queda la impresión de que el optimismo juvenil acerca del uso de las netbooks se diferencia de las significaciones de los adultos que oscilan entre el pesimismo y la visión tecnoutópica. Es una muestra de que en este espacio de significaciones complejas y diversas que es la escuela, existen tensiones entre significaciones hegemónicas y contrahegemónicas que pugnan por consolidarse, son disputas por su significado social, donde los actores sociales legitiman o impugnan prácticas culturales, comunicacionales y educativas.

3.5. La cultura mediática y el nuevo perfil del alumno

La cultura mediática como expresión del magma de significaciones rebalsa los límites escolares e impregna toda la vida social de sus actores, prácticas y representaciones. Es decir que los jóvenes, tal como lo explicara Barbero, aprenden no sólo en la escuela o de los padres, sino también de los medios de comunicación y las tecnologías, basándose en la propia exploración que realizan del nuevo mundo tecnocultural a través de la visión, la audición, el tacto o la velocidad (Barbero, J. M. 1997). La influencia de la cultura mediática es tal que en muchos casos altera los hábitos de los jóvenes. Por ejemplo, Ayelén de la escuela Gervasio Artigas, reconoció: *“todo el día estoy con la PC, constantemente todo el tiempo (ver anexo p.3).* El joven Leonardo de la escuela Arturo Jauretche señaló la idea de adicción: *“se volvió prácticamente adictivo. Ya no podemos estar sin ocupar eso” (ver anexo p.59)* y el estudiante Walter de la escuela Gervasio Artigas remarcó la misma influencia adictiva: *“varias veces estuve con la net toda la noche y cuando me di cuenta era la hora de ir al cole. Entonces me bañé, desayuné y me fui. A varios compañeros le pasó lo mismo” (ver anexo p. 32).*

Interpretando a Ayelén, Leonardo y Walter de las tres escuelas analizadas, entendemos que el uso de las nets ha cambiado por lo menos en parte los hábitos de los jóvenes dejando en claro que su uso se volvió adictivo. Por otra parte, a través de diversas significaciones los jóvenes se mostraron muy familiarizados con las redes sociales como facebook y la tecnología en general, dando señales de ser protagonistas de la cultura mediática:

“Estamos como pendientes del facebook y de lo que estamos haciendo, como que queremos hacer todo junto, esto es porque como jóvenes que somos con la tecnología avanzada, las redes sociales, nos llama mucho la atención, nos atrapa”. Alumna Daniela (Ver anexo p.10).

“¿El trabajo de hoy te costó mucho?”: “No, porque yo hice cursos y tengo más o menos conocimientos”. Alumna Yanina (Ver anexo p.14).

“La netbook es como una buena compañía, la usas cuando la necesitas, por ejemplo en los trabajos y todo eso... siempre tuve computadora”. Alumna Maira (ver anexo p.17).

“La net es una herramienta, para trabajar y aprender, útil, en la sociedad. Para los más chicos es diversión, juego o entretenimiento”. alumno Miguel (ver anexo p.18).

“Todos estaban muy entusiasmados con ese tema, que venía la net. Todo chico más que nada quiere tener una net y comunicarse con todos y también bajar información”. Alumna Helenita (ver anexo p.20).

“La cultura tiene que adaptarse a lo que es una netbook, a los cuidados que necesita, a las actualizaciones que necesita y ahí creo que nos falta todavía adaptarnos a las nuevas tecnologías”. Alumno Jorge (Ver anexo p.8).

Es decir que de las respuestas de los jóvenes, podemos inferir que sus hábitos, conocimientos y expectativas, son parte de una diversidad de significaciones propias de la cultura mediática, características de una juventud que aprende más allá de los muros de la escuela, en un mundo cada vez más complejo e incierto. Esa misma impresión la tienen algunos profesores como Gabriel Castillo del Gervasio Artigas cuando dijo: *“ellos son de la cultura de la computación... están conectados a internet y la utilizan en todo momento”* (ver p.6 y 29).

Este protagonismo de los jóvenes en la cultura mediática, explica mejor sus demandas hacia los profesores. Por ejemplo, el joven Milo de la escuela Arturo Jauretche, dijo: *“si ya se entregó esto que elijan usar más la netbook para que podamos hacer trabajo virtual antes que trabajos prácticos”* (ver anexo p.60).

Otras profesoras también reconocen el nuevo perfil mediático de los alumnos. Por ejemplo, la profesora Rosa Gallego de la escuela Scalabrini Ortiz reconoció que *“les atrae mucho como cosa novedosa, y por supuesto con el face y la música. Y con el plus de poder tenerlo gratis y con servicios, cosa que en la casa muchos de ellos no tienen acceso”* (ver anexo p.36). También la profesora Nancy Escobar de la escuela Arturo Jauretche al ser consultada acerca de las diferencias con los alumnos de generaciones anteriores, dijo: *“es muy diferente, porque antes no teníamos acceso a nada, ni computadoras en nuestras casas teníamos. En cambio los chicos tienen celular, se manejan con internet desde el celular, todo tienen. Tienen ese acceso a diferentes fuentes de información”* (ver anexo p.73).

Ese perfil mediático de los jóvenes descritos por los docentes es compatible con la visión de Huergo y Fernández, cuando dice:

“Mientras la generación anterior formó (en el sentido de ‘educó’) su conciencia y su identidad a través del libro (sólo conocieron el cine como productor audiovisual completo), nuestros jóvenes la formaron en la época de la televisión y la cultura de la imagen ... nacieron con el televisor a color y se amamantaron con el arrullo de las voces electrónicas ... no han sido entrenados en los grandes relatos. Están más adiestrados en el zapping, y por otro más bien su tiempo es el de los video clips (Huergo, J.y Fernández, M., 2000, p.272).

Esta perspectiva académica es compatible con las significaciones de los alumnos y docentes entrevistados que evidencian el reconocimiento de los jóvenes como portadores de una nueva cultura mediática, claramente diferente de la cultura juvenil de generaciones anteriores.

3.6. Los docentes en los tiempos mediáticos

Teniendo presente que todo directivo que se encuentra al frente de una escuela también ha realizado parte de su carrera en un aula, hemos podido apreciar sus significaciones en relación al uso de las tecnologías en la actualidad y las diferencias con otros tiempos.

“Yo creo que el paradigma anterior tiene que ver con las certezas, pensábamos que si hacíamos éste trabajo de taller, sabíamos que nos iba a dar buenos resultados, porque nuestro alumno tenía éste perfil, entonces las demandas no iban a ser tantas”. Profesora Liliana Ramírez de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.24).

En los paradigmas modernos prevalecen las certezas propias de las grandes verdades mientras que si aceptamos que estamos en una transición hacia el pos modernismo, una característica de estos tiempos es la incertidumbre. En este sentido, la misma docente, afirma:

“No se trata de un cambio menor, sino de un cambio de paradigmas a niveles de todos los estratos mundiales. Entonces el trabajar el aquí y ahora, el replantearse un montón de cuestiones que tienen que ver con qué significa ser persona hoy, en este momento, también le afecta al docente y no sólo al alumno. Tiene que ver con un cambio social a nivel mundial. Entonces eso hace que el paradigma de hoy con esta nueva manera de ver la educación, nos cueste mucho”. Profesora Liliana Ramírez de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p. 24).

En este contexto es lógico pensar que los nuevos tiempos que algunos analistas califican de pos modernos, afectan las prácticas y significaciones del docente. En ese sentido, la profesora Ramírez insistió en señalar que el primer paso es saber escuchar al joven:

“Lo que nosotros tenemos que hacer, en primer lugar es acercarnos al adolescente, aprender a escucharlo, porque si nosotros sabemos escuchar a nuestros adolescentes tendremos muy buenos resultados con cualquier material que tengamos, ya sea netbook, pizarrón, tiza, cuaderno, con el que sea. Pero si yo no sé escuchar al adolescente y no sé lo que quiere, indudablemente que no voy a tener buenos éxitos”. Profesora Liliana Ramírez de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.24)

En segundo lugar, Ramírez estima que el docente debe trabajar con más certezas y sin ambigüedades:

“hay otra cuestión que me doy cuenta que está pasando hoy, hay que mantenerse firme en la postura, es decir que si yo hoy, le digo este año vamos a trabajar y sabe cómo vamos a trabajar durante todo el año, soy claro, conciso, acuerdo negocio con el otro y si el alumno sabe donde está parado yo creo que los resultados van a ser más óptimos. Pero el docente de hoy, también es ambiguo, hacemos esto, no mejor lo otro. Hay que trabajar con certezas, no con dudas. El docente de

hoy tiene más dudas que certezas. Y ahí está el problema. Profesora Liliana Ramírez de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.24).

La idea de que el problema está en que el docente de hoy tiene más dudas que certezas expresa parte de los traumáticos cambios que afectan al docente en tiempos de transición de un paradigma de certezas a otro de incertidumbres, desde una sociedad moderna o otra posmoderna más compleja, donde la diversidad de los discursos y verdades se antepone a un mensaje o discurso único y certero.

Analizando a profesores como Ramírez que se aferran al paradigma del mundo moderno, inferimos que el docente navega en un mar de incertidumbres cada vez más tempestuoso, donde sus prácticas tradicionales parecen cada vez más anacrónicas, causando más dudas que certezas. Nos queda la impresión de que los cambios que se avecinan para insertar a la escuela en el mundo actual, deberían ser sustanciales y a partir del reconocimiento de las características de la cultura mediática y su influencia en la sociedad actual, es decir: *“la cultura mediática en cuanto configuradora de nuevos sujetos que se forman (en sentido de que se educan) a través de alfabetizaciones posmodernas, no controladas, ni ordenadas ni mucho menos certificadas por la cultura escolar”* (Huergo, J. y Fernández, M., 2000, p.269). En este contexto, las ideas de adoptar un rol más acorde a los tiempos, parecen estar presentes en las significaciones del vice director del Scalabrini Ortiz Eduardo Lenskak cuando dice: *“Es un desafío porque nosotros no estamos acostumbrados a la información a tiempo real dentro del aula, esto implica una democratización de la información dentro del aula muy grande”* (ver anexo p.37). En esta significación el docente está dando cuenta del proceso de deslocalización y destemporización citado por Barbero que explica que el saber está deslocalizado porque implica la diseminación del conocimiento, es decir, el emborronamiento de las fronteras que lo separaban del saber común. No es que el lugar escolar fuera a desaparecer, pero las condiciones de existencia de ese lugar están siendo transformadas radicalmente (Barbero, 2003).

La directora del mismo establecimiento Anastasia Gómez también lo interpreta el uso de las netbooks como un nuevo desafío: *“Es un gran desafío, algunos (profesores) se animan, otros están empezando y otros ni la miran”*.

Los cambios de paradigma, también son interpretados por el director de una escuela:

“El cambio de paradigma movilizó a muchos, porque estábamos acostumbrados a una cosa monótona, homogénea, ahora no, ahora tenemos chiquitos de 11 años que tienen una visión diferente al de 11 de aquel entonces. Por ejemplo en la comunicación, en la información, recuerde que antes el chico no hablaba, ahora el chico habla mucho. Se comunica con los demás y eso es lindo. También cuestiona, da su punto de vista, y eso es lindo porque estamos formando un hombre para que sea pensante, sea organizativo en sociedad y libre”. Director de la escuela Arturo Jauretche lic. Daniel Bareiro. (Ver anexo p.70).

Es decir que pese a algunas diferencias respecto a las expectativas futuras, existe una cierta conciencia no sólo de los cambios que se estarían produciendo sino también de la necesidad de modificar hábitos y roles más acordes a los nuevos

tiempos. En este sentido el director de la escuela Jauretche se refirió al rol del docente en el marco de un nuevo paradigma:

“A los docentes les agiliza el nuevo planteamiento. Acuérdense que estamos trabajando con una diversidad de grupo, porque ahora los paradigmas cambiaron. Es el paradigma de la diversidad. Si estamos hablando de una escuela inclusiva tenemos que considerar a todos... va a venir el chico A, el chico B, C y D. Tenemos que tener un panorama para todos. No porque vos no sabés, andate afuera, se acuerdan que antes lo echaban, ahora no, lo tengo que contener, buscar esa herramienta que a él le haga satisfacer su motivación” Director de la escuela Arturo Jauretche lic. Daniel Bareiro (Ver anexo p.70).

Pensar y reflexionar en torno a la inserción de la escuela en una cultura mediatizada con estrategias de inclusión social bajo el paradigma de la diversidad y la incertidumbre, parece una necesidad urgente de los tiempos actuales:

“El problema no es tanto cuáles tecnologías usamos y cómo, sino para qué vamos a usar las nuevas tecnologías. Y más aún, ¿qué transformaciones necesitan las instituciones educativas (los virtuales espacios educativos públicos) para reencontrarse con su sociedad y poder imaginar la formación de ciudadanos hacia el siglo XXI” (Hurgo, J. y Fernández, M.,2000, p.241).

Si admitimos que estamos viviendo tiempos de transición desde una cultura moderna a otra posmoderna, es evidente que la escuela está siendo afectada estructuralmente por los cambios de un paradigma que deja de ser estable, con un discurso certero y predecible para pasar a ser por lo menos cuestionado, si no reemplazado por el paradigma de la posmodernidad que promueve diversas verdades e incertidumbres es decir una urdimbre de significaciones cada vez más complejas.

3.7 ¿Riesgos en el descentramiento cultural? ¿El libro en peligro de extinción?

Los actores sociales que ocupan los espacios educativos que fueron objeto de nuestra investigación, han reaccionado de manera disímil ante la requisitoria sobre los usos y significaciones de las netbooks en el marco del Programa Conectar Igualdad. Lo que sí ha quedado plasmado es que esta nueva herramienta ya forma parte, desde lo comunicacional de este cambio cultural.

Esta tensión que significa la transición de la escuela moderna a la posmoderna, implica el descentramiento del libro, citado por Barbero (Barbero, J.M.,2007, p.4). Los alumnos y docentes se refieren cada vez más al uso de las computadoras. Por ejemplo el profesor Jorge Castillo de la Escuela Gervasio Artigas en una entrevista y al referirse a la adaptación de los alumnos con respecto de las netbooks, dijo: *“bastante bien, porque ellos son de la cultura de la computación...” (ver anexo p.5).* Por su parte Jorge de la escuela Gervasio Artigas, es uno de los tantos jóvenes que realiza reclamos, pero que al mismo tiempo expresan su beneplácito por el uso de las netbooks: *“Para mí fue bárbaro, pero el uso desde lo educativo no es como hubiera querido y tampoco como mucha gente hubiera querido porque no había*

Internet hace algunos meses y porque no se usa como debiera ser en red...” (ver anexo p.7).

Si bien es cierto que la computadora y las prácticas mediáticas están en auge y son motivadoras de una nueva cultura mediática que impulsa el descentramiento del libro, esto no es bien visto por muchos docentes en la medida que atentaría contra la lectura de los libros. Por ejemplo la profesora Alejandra Rodríguez de la Escuela Arturo Jauretche, sale en defensa del libro expresando: *“...Hasta ahora me manejo con el libro. Si yo les digo que bajen temas lo que hacen es bajar, cortar y pegar, en cambio el libro los obliga a leer” (ver anexo p.60).*

El prestigioso semiólogo argentino Eliseo Verón, desde hace tiempo, responsabiliza a docentes y padres por la falta de hábitos de lectura por parte de los chicos: *“no sólo deben divertirse: también deben leer, y eso sí o sí, da trabajo” (Verón, E., 1999).* La postura de este académico fue publicada en una entrevista otorgada al diario Página 12 en la que advirtió sobre la posibilidad de que se extinga el libro ante el avance de las nuevas tecnologías mediáticas, en especial de la computadora. Al respecto hace responsable a padres y docentes, que no inducen a los jóvenes a la práctica de la lectura y dice:

“El abandono del libro por la pedagogía moderna nacional se asocia a un horizonte social donde prevalece la opinión y se desvaloriza el conocimiento, como en los programas periodísticos de televisión” (ibídem).

Asimismo, en esta nota, sostiene la singularidad del hábito de la lectura del libro:

“No estoy en contra de la computadora, la uso todo el tiempo. Pero un texto de computadora no es un libro y allí el soporte juega un papel importante. Hay operaciones de recepción que pueden hacerse con un libro y no pueden hacerse con computadoras. No estoy en contra ni de uno ni de otro. Pero veo claro que en términos de identificación del autor, por ejemplo, el texto electrónico es impersonal. El libro es un soporte específico, ligado al individuo. Me interesa mucho la aventura individual de la lectura. Uno puede charlar y mirar televisión en grupo, pero no se puede leer en grupo. La lectura es una aventura individual. Lo que descubro a través de mis investigaciones sobre el tema en Argentina es que eso se puede perder, y sería catastrófico. El origen de las investigaciones sobre el libro es la no lectura en la escuela argentina. El libro está desapareciendo en la escuela. Me parece que la práctica de la lectura está en peligro” (ibídem).

Nos preguntamos entonces: ¿puede llegar a cumplirse la premonición del semiólogo Eliseo Verón en el sentido de la posible extinción del libro?

Por otra parte, recordamos los concepto de Barbero cuando cita que hay una transformación de los modos de leer que:

“está dejando sin piso la obstinada identificación de la lectura con lo que atañe solamente al libro y no a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos) que hoy circulan” (Barbero, J.M., 1997).

Asimismo, Barbero, destaca lo que entiende como claves para la transformación de la escuela en el mundo actual y el rol del hipertexto en los hábitos de lectura:

“Un uso creativamente pedagógico y crítico de los medios –televisión, vídeo, computador, multimedia, internet– sólo es posible en una escuela que transforme su modelo y su praxis de comunicación: que haga posible el tránsito de un modelo centrado en la secuencia lineal que encadena unidireccionalmente materias, grados, edades y paquetes de conocimientos, a otro descentrado y plural, cuya clave es el “encuentro” del palimpsesto –ese texto en el que el pasado borroso emerge en las entrelíneas que escriben el presente– y el hipertexto: escritura no secuencial sino montaje de conexiones en red que al permitir una multiplicidad infinita de recorridos transforma la lectura en escritura (Barbero, J.M.,2007,p.15).

¿Cuál será el futuro del hábito de la lectura? ¿Se trata de un simple cambio de soporte o una nueva forma de acceso al conocimiento?

Entonces, rescatamos las expresiones de uno de los directivos, el profesor Eduardo Lenskak de la escuela Scalabrini Ortiz quien al ser consultado acerca de si creía que la computadora puede atentar contra la profundidad de los temas, dijo:

“No es la computadora, es la actitud del docente con respecto a eso. Ahí es donde no se debe dejar al alumno en la superficialidad. Al egresar de la secundaria hoy los alumnos tienen muchas más posibilidades en la universidad. La revolución que trae esta máquina es muy grande”. Profesor Eduardo Lenskak de la escuela Scalabrini Ortiz (ver anexo p.38).

Recordamos además las significaciones del profesor a quien provisoriamente calificamos como tecnoutópico:

“Es lo mejor que nos puede ocurrir en esta época, tendría que haberse implementado 20 años atrás, la era del lápiz, el papel y las fotocopias terminó. Hoy los docentes tenemos una herramienta importantísima y los alumnos también”. Prof. Jorge Araujo (Ver anexo p.75).

Nos preguntamos entonces, si la era del lápiz y el papel terminara ¿cómo afectaría el hábito de la lectura?

Por otra parte, reflatamos las significaciones de la directora de la escuela Arturo Jauretche Anastacia Gómez quien luego de analizar el impacto de las netbooks en su establecimiento sentenció que a partir de la incorporación de estas máquinas: *“Los chicos se han puesto muy adictos a esto (a las netbooks) y ha bajado el rendimiento académico” (ver anexo p.49).*

Relacionamos entonces estos resultados con la postura del prestigioso español, doctor en Semiología e Historia de la Cultura Ignacio Ramonet quien también hace referencia a los riesgos provenientes del uso de las nuevas tecnologías y cita al especialista Nicholás Carr, autor del libro *The Shallows* quien afirma que la red, las computadoras, Google, twitter y las multitareas, nos alejan de las formas de pensamiento que exigen reflexión y concentración, lo que transforma poco a poco nuestro modo de funcionamiento intelectual:

“Nos convierte en seres más eficientes procesando información pero menos capaces para profundizar en esa información. Internet, con su abigarrado hipertexto y su inmensa cantidad de información nos invita a movernos entre contenidos y podrá hacernos perder la capacidad de leer textos largos y complejos” (Ramonet, I., 2011, p.46).

Desde otro relevamiento de campo citamos que cuando a algunos alumnos de la escuela Arturo Jauretche se les preguntó si el uso de la netbooks significa menos lectura, menos libros, unos dijeron *“es lo mismo nomás, porque la pantalla de la netbook te cansa mucho, tenemos que leer el libro igual”* (ver anexo p.66), mientras que otros como Hernán de la misma escuela asintieron : *“para mí que a medida que se vaya avanzando, los chicos en el futuro van a ser más vagos porque van a venir tecnologías nuevas y no van a querer hacer nada”* (ver anexo p.55). Coincidiendo con esta impresión, su compañero Isaías, dijo *“cada vez es más fácil el colegio* (ver anexo p.55).

Las respuestas apenas provisionarias respecto a cómo estaría siendo afectado el hábito de la lectura en los jóvenes parecen ir en el sentido de una menor capacidad de análisis en el sentido tradicional de la lectura del libro aunque cabría preguntarnos una vez más qué pasa con las nuevas formas y posibilidades de lectura citadas por Barbero que se abren en el marco de la cultura mediática.

3.8. Aprendizaje, Sociabilidad, Entretenimiento, producción y consumo

3.8.1 APRENDIZAJE

Para bajar información

Como resultado de la comparación constante entre los actores sociales de las citadas escuelas observamos en primera instancia que entre las principales estrategias de los alumnos para satisfacer los requerimientos de la escolarización, se destaca el uso de la netbook para bajar información. En las tres escuelas las respuestas fueron similares en el sentido que pueden ser clasificadas como significaciones que responden al clásico sistemas de comunicación de centralidad del libro. Por ejemplo, Ayelén, Paula e Isaías de las respectivas escuelas, coinciden en la importancia de bajar información por internet para utilizarla en la escuela:

“Nos ayuda a poder extendernos en nuestra capacidad y también por información que no podemos traer se nos hace más fácil a través de las netbooks... el método para traer información al colegio...buscar información o para leer libros... Entonces en mi casa lo bajo y en vez de estar leyendo el libro lo leo de la computadora”. Ayelén de la Escuela José G. Artigas (Ver anexo p.4).

“Sí, es importante porque hay mucha información que nos sirve para las diferentes materias. También es muy útil en las ferias de ciencia”. Paula Rodríguez de la escuela Scalabrini Ortiz (Ver anexo p.35).

Por ejemplo copiamos de internet, pegamos y le mostramos al profe si le parece bien. Copiás, pegás y podés zafar”. Isaías de la escuela Arturo Jauretche (ver anexo p.52).

Tales respuestas no sólo son compatibles con el modelo de centralidad cultural del libro, sino que además nos remiten a la educación bancarizada citada por Paulo Freire (Freire, P., 2005, p.26) cuando el alumno dice: *“Copias, pegas y puedes zafar”*. Una forma de aprendizaje que omite todo tipo de creación, esfuerzo orientado a la reflexión y autonomía del estudiante.

Para resolver trabajos

Otro uso que mencionan los jóvenes es el vinculado a la utilidad de la netbook para resolver trabajos de la escuela:

“Para mí es más accesible trabajar con la netbook y más nosotros que sabemos usar las máquinas, es más fácil para terminar los trabajos que hacemos para nosotros no son cosa de otro mundo, en este caso tenemos que hacer gráficos y lo hacemos sin problemas”. Jorge, alumno de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.6).

“Es muy útil porque ayuda a resolver muchos problemas que nos dan los profesores” .Paula, alumna de la escuela Scalabrini Ortiz (Ver anexo p.35).

Los programas más usados:

En relación a los programas más usados para el aprendizaje en la escuela, los jóvenes destacaron el Word, Power Point, Picasa y Excel:

“con esta asignatura (inglés) sí usamos más la PC, por ejemplo para buscar información, hacer Power Point, copiamos textos, hacemos cuadros, nos vamos adaptando al uso educativo... también usamos para el trabajo el Word. Jorge del Gervasio Artigas (Ver anexo p.7).

“Si ahora manejo Word, Power Point, Picasa, etc”. Emilce Marcela alumna de la escuela Scalabrini Ortiz (Ver anexo p.41).

Facundo del Arturo Jauretche dijo que usan *“Excel o Word”*. (Ver anexo p.52).

Es interesante destacar que la mayoría de los programas utilizados por los alumnos en el aula a instancias de los profesores que calificamos como innovadores están relacionados con actividades que se vinculan a la lógica escritural de la centralidad del libro. La observación nos parece atinente porque implica la ausencia de un uso creativo que interactúe con los medios y la tecnología en el marco de una necesaria transformación de la escuela.

Tácticas de los alumnos vinculadas a internet

Asimismo, como resultado de la comparación constante entre alumnos de las tres escuelas, observamos similitudes referidas a tácticas que las vinculan a internet ya sea para bajar información o libros, como para obtener conocimientos que abren nuevas expectativas:

“Pero en clase también necesitamos internet, por ejemplo si tenemos que consultar libros podemos hacerlo por internet en vez de estar buscando hoja por hoja en los libros y lo hacemos rápido”. Pablo, alumno de la escuela Arturo Jauretche (ver anexo p.56).

“Para mí es importante porque podemos buscar información que nos da el profe, facilita el trabajo la búsqueda en internet. Me adapte rápido”. Ariel, alumno de la escuela Scalabrini Ortiz (ver anexo p.42).

“Es una oportunidad hacia el conocimiento, porque con internet y los trabajos que hacemos se abren miles de puertas, miles de cosas”. Jorge alumno de la escuela Gervasio Artigas (ver anexo p.8).

Entre las diferencias observadas, destacamos que algunos chicos prefieren utilizar más tecnología, otros crecer más en cuanto a su conocimiento y también están los que se quedan con el método de enseñanza clásico:

“muy pocas veces nos dan muchos trabajo en la net, más para hacer cuadro, gráficos, mirar un material o publicidad porque nuestro colegio es comercial y nos orientamos para hacer nuestra empresa”. Helenita alumna de la escuela Gervasio Artigas: (ver anexo p.19).

“Me falta aprender más cosas técnicas”. Marisa alumna de la escuela Raúl Scalabrini Ortiz: (Ver anexo p.44).

“Para mí lo clásico, porque creo que aprendemos más así, además con la tecnología actual nos desconcentramos mucho” Sergio alumno de la escuela Arturo Jauretche (Ver anexo p.52).

Otra de las diferencias se vincula con la utilización de las netbooks en la asignatura Inglés por parte de los alumnos del Gervasio Artigas que además por su modalidad en Economía realizan planillas de cálculo, analizan publicidades y otras actividades afines. También las otras escuelas tienen sus singularidades en Lengua, Informática, Estadística y Tecnologías de Gestión:

“el profesor nos dio un trabajo en inglés y nosotros tenemos que traducirlo todo y después hacemos un Power Point”. Yanina alumna de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.11).

“Casi siempre con la profesora de lengua, los otros casi nada”. Emilce de la escuela Scalabrini Ortiz (Ver anexo p.41).

“Cuando nos entregaron usábamos más en lengua y en literatura, para bajar libros. Este año en Informática, Estadística y Tecnología de Gestión”. Paola alumna de la escuela Arturo Jauretche (Ver anexo p.64).

Los alumnos del Arturo Jauretche a diferencia de las otras escuelas, tienen orientación en Informática con el correspondiente laboratorio que funciona a contra turno. Por eso la joven Micaela de esa escuela dice: *“en realidad le damos uso con informática y estadística nada más, en lengua a veces”* (ver anexo p.63). También Milo del mismo establecimiento dijo que estudian informática aunque señaló que desarrollan actividades con *“la profesora de Proyectos”* (ver anexo p.57).

No obstante, la especialización en informática, los chicos del Jauretche desarrollan actividades áulicas similares a las otras escuelas preservando el modelo comunicacional pedagógico tradicional. Por eso, el joven Leonardo de esa escuela dijo: *“bajamos información como por ejemplo para lengua, biografías, novelas o cuentos. Entonces no traíamos el libro, sino el pendrive y ahí teníamos todo. Por ejemplo en la biblioteca había un solo libro y nadie puede comprar el libro en cambio así el profesor lo trae en el pendrive y lo tenemos todo”* (ver anexo p.56).

Computadora vs. Carpeta

Situaciones singulares se visualizaron en alumnos del Gervasio Artigas y del Arturo Jauretche, respectivamente, vinculadas a la transición desde el modelo pedagógico tradicional centralizado en el libro y la escritura al modelo mediático que requiere el uso de las nets. Maira de la escuela Gervasio Artigas, mostró las

contradicciones propias del avance y retroceso en cuanto al uso de las netbooks: *“algunos quieren escribir en la computadora porque es más rápido que escribir en un papel, yo también hacía eso antes, cuando tuvimos por primera vez la computadora el año pasado, pero después teníamos que pasarla al papel y era un quilombo,”* (ver anexo p.16). Es decir que para Maira es difícil la convivencia entre la computadora y la carpeta sobre todo porque al final había que entregar el trabajo en papel. Por otra parte Hernán, le agrega un componente de negatividad en relación a las expectativas futuras, relacionadas al uso de las nets ya que piensa que los chicos serán más vagos para leer y escribir: *“para mí que a medida que se vaya avanzando los chicos en el futuro van a ser más vagos porque van a venir tecnologías nuevas y no van a querer hacer nada. A que van a usar la computadora y van a dejar de escribir, porque la computadora va a reemplazar a la carpeta”* (ver anexo p.55).

En medio del conflicto generacional también aparecen los problemas de conectividad. Por ejemplo, Juan de la escuela Arturo Jauretche dijo: *“eso es por ahí, como que choca porque se dijo que iba a haber internet en los cursos, es más se pusieron los modem y al final quedó en la nada.* Por otra parte el mismo alumno admitió cierta convivencia entre lo nuevo y lo viejo. Cuando se le preguntó: *¿Al diablo con la carpeta?*, dijo *“no, por ahora la computadora y la carpeta”* (ver anexo p.57).

En relación a la brecha o ruptura generacional entre jóvenes estudiantes y adultos docentes, se visualizaron varios comentarios que muestran parte del conflicto. Uno representativo es el de Helenita de la escuela Gervasio Artigas: *“para mí los profesores tienen que tener mayor capacitación para con la net, para que estén más informados porque algunos profesores directamente no la utilizan”* (ver anexo p.19).

La actitud de los profesores:

Las similitudes en los profesores entrevistados se visualizan en un intento generalizado de adaptarse a la nueva tecnología de la net, pero preservando el paradigma del modelo comunicacional pedagógico tradicional, donde prevalece la lógica de la escritura y la preponderancia del libro. Por ejemplo, la profesora en Educación Física Valora de la escuela Gervasio Artigas, dijo: *“Todavía no la puedo ocupar como para dar clases. Hago planillas, proyectos, veo videos, uso internet para información, más que nada”* (ver anexo p.30). En el caso de una de la escuela Scalabrini Ortiz, destacó:

“Es un desafío tanto para los alumnos como para los docentes al no estar preparados para este implemento. Y es un desafío para profundizar el aprendizaje. Ellos lo utilizan como un elemento más para afianzar todo lo que uno les enseña acá, principalmente con la posibilidad de acceder a internet, además con los programas incorporados pueden diseñar mejor sus trabajos en las distintas áreas, en los espacios curriculares que tienen”. Profesora Rosa Gallegos de la escuela Scalabrini Ortiz (ver anexo p.35).

Pese a prevalecer el modelo tradicional, existe en algunos profesores conciencia del proceso necesario para arribar a cambios más profundos. Por ejemplo un profesor de la escuela Arturo Jauretche, dijo:

“Desde que se entregaron las netbooks, el avance o cambio que se produjo consiste en la posibilidad que tienen los profesores de implementar un tipo distinto de clases en cuanto a metodología para la enseñanza. El tema es que el sólo hecho de tener las máquinas no hace al cambio, no hay un vuelco rotundo desde ese momento sino que paulatinamente, tanto los alumnos como los profesores se van preparando, van aprendiendo el manejo de las netbooks, cada vez van incorporando más esa tecnología a las clases. Es decir que todavía no está el 100% en cuanto a la incorporación de las netbooks a las clases”. Profesor Luis Aquino de la escuela Arturo Jauretche (ver anexo p.66).

Tal como lo señala Aquino, no visualizamos en las tres escuelas un cambio rotundo ya que se está en proceso de capacitación y en los inicios de un proceso de integración de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a las significaciones vinculadas directamente al uso de las netbook los profesores se manifestaron de diferentes maneras. Algunos dicen que les resulta muy útil, otros que se ve la necesidad de cursos de capacitación y que los ya dados en algunos casos son muy light:

“¿A vos te interesaría usar la net en tu área de educación física?": "Sí, 100%". "¿Qué te faltaría para entrar en tema y en calor con esto?": " Más que nada organizarme, realizar Power Point, le atrae a los chicos eso". "¿expectativa?": "Solamente el uso diario y que no me falte porque la verdad que ahora se me hace muy útil". (Prof. Valora de la escuela Gervasio Artigas. (ver anexo p.31).

“Estamos en una etapa de capacitación, los chicos tienen conocimiento pero aún le falta saber usarlas correctamente. Esto se ve cuando tienen que hacer una planilla de cálculos, por ejemplo. Aquí se ve la necesidad de cursos de capacitación tanto para alumnos como para docentes”. Prof. Rosa Gallego de la escuela Scalabrini Ortiz (Ver anexo p.36).

“Nos dieron una clase pero fue muy light. Muy básico, utilización del Word y nada más”. Prof. de Cultura y Comunicación Alejandra Rodríguez (ver anexo p.61).

En relación a los conflictos que identifican los docentes, surgidos a través de la comparación constante, señalamos que en estos actores sociales emerge, una vez más, la cuestión de la brecha generacional, como también la necesidad de capacitarse y superar esta problemática. Se plantean temas como el temor, los valores y el control en clase del uso de las netbooks:

“¿Hay temor o desconfianza con respecto al uso de las netbook?” : “Podría ser un poco de temor, pero eso radica en la ignorancia”(ver anexo p.4)... “que capaciten, así los docentes no se vuelvan reacios y guardan las netbooks bajo el colchón...”. Prof. Gabriel Castillo de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.5).

“El docente también debe ver en los alumnos su estado diario y abordarlo en sus problemas personales para ayudarlo. Es decir junto a la máquina también debe haber respeto, justicia, solidaridad, familia, amistad, honradez. Los chicos necesitan afirmar estos valores, porque ya

están acostumbrados a la tecnología". Prof. Eve Bogarín de la escuela Scalabrini Ortiz (ver anexo p.47).

Otro problema demandado por el docente es la cuestión de la "distracción" por parte del alumno. En este sentido la profesora de Ciencias Sociales Nancy Escobar de la escuela Arturo Jauretche, dijo: *"utilizan la netbook para otros usos, ese es el problema y eso es lo que se cuestiona, en el sentido que lo utilizan para chatear, para jugar, en un descuido están con eso. Si bien se les bloquea"* (ver anexo p.72).

Los docentes directivos de las tres escuelas

Las significaciones de los directivos de las tres escuelas analizadas se enmarcan en el desarrollo de la enseñanza pedagógica clásica quienes destacaron coincidentemente que la netbook es una herramienta útil y admiten su incorporación como complemento de las actividades educativas vigentes. Por ejemplo, la asesora pedagógica licenciada Liliana Ramírez de la Escuela Gervasio Artigas, dijo: *"Como positivo puedo decir que algunos colegas ya han incorporado a la net como herramienta de trabajo dentro del aula. Traen insumos en un pendrive, datos con todo lo que tenga que ver para trabajar o libros, pueden cargar y trabajar en el aula"* (ver anexo p.21). Por su parte, el vice director Juan Eduardo Lenskak de la escuela Scalabrini Ortiz, coincidió en aceptar el desafío haciendo hincapié en la necesidad de democratizar la información: *"Es un desafío porque nosotros no estamos acostumbrados a la información en tiempo real dentro del aula, esto implica una democratización de la información dentro del aula muy grande"* (ver anexo p.37). Finalmente, el lic. Daniel Bareiro director de la EPES N° 35 Arturo Jauretche acepta el desafío con algunas propuestas concretas: *"Nosotros estamos queriendo armar para el año que viene una plataforma virtual de la escuela para aplicar en caso de esos chicos que no puedan venir por algún motivo un mes, una semana, pueda entrar al blog y sacar sus tareas. Nosotros vamos a cumplir un año que tenemos las netbooks, al segundo año yo les prometí que vamos a hacer un blog para cargar todos los contenidos. Entonces no hace falta que ni el papá ni la mamá vengan a buscar la tarea. Entra al blog y saca su trabajo. Esto agiliza la tarea, la corrección y todo"* (ver anexo p.69).

Asimismo, observamos que existe "temor" al cambio en defensa del modelo comunicacional pedagógico clásico. La asesora pedagógica licenciada Ramírez, lo dijo de esta manera: *"en un comienzo le teníamos miedo, pues se creía que venía a suplantar todo. No, no viene a suplantar nada la net..."* (ver anexo p.21). La misma docente afirmó que se trata de incorporar una nueva lógica de aprendizaje: *"otra dinámica, otra lógica, con otra organización diferente donde sabemos que el alumno hoy es el alumno que está trabajando con todo lo que tenga que ver con la inmediatez y la cultura de la imagen"* (ibídem).

Nos preguntábamos entonces si estas expresiones de la Licenciada Ramírez, eran compatibles con las ideas de Jesús M. Barbero cuando dice que la escuela se pone a la defensiva en relación a los cambios pero a su vez quiere dominar la cultura de la imagen: *"La escuela buscará sin embargo controlar la imagen, ya sea*

subordinándola al oficio de la mera ilustración del texto escrito o acompañándola de un letrado que le indique al alumno lo que le dice la imagen” (Barbero, J.M., 1997).

La misma disposición al cambio, aceptando el desafío, pero dentro del mismo sistema tradicional aunque no como si fuera un nuevo paradigma pedagógico, se observó en las significaciones de los directores Gómez y Bareiro. En el primer caso, la directora de la escuela Scalabrini Ortiz Anastasia Gómez, dijo: *“Es un gran desafío, algunos se animan, otros están empezando y otros que ni la miran” (ver anexo p.48).* En el caso del director Daniel Bareiro de la escuela Arturo Jauretche, combinó el desafío con la idea de rescatar actividades de tiempos anteriores: *“la necesidad es que todos interactuemos con esos chicos, que el chico tenga algún arte y oficio, como antes, que esté ocupado, y cuando es jornada completa, mejor. Como antes, que no nos quedaba tiempo, a eso tenemos que volver” (ver anexo p.71).*

Entre los conflictos o problemas que identifican los directivos, se destacó la dificultad existente para generar pensamiento crítico, el bajo rendimiento académico y la incorporación de las TIC como un proceso gradual. Por ejemplo, la asesora pedagógica licenciada Liliana Ramírez, destacó la necesidad de forjar en los alumnos pensamiento crítico: *“... el docente tiene que adecuarse a esa nueva estrategia para lograr brindar conocimiento actualizado, innovador, diferente que lo ayude al alumno a pensar, que es lo que tanto nos está costando ahora, pensar desde un posicionamiento crítico, constructivo” (ver anexo p.23).* Por su parte, la directora Prof. Anastasia Gómez, remarcó que a partir de la incorporación de las netbooks, descendió el rendimiento escolar: *“En cuanto al control de los docentes (hacia el alumno) es difícil, ha bajado el rendimiento académico... Los chicos se han puesto muy adictos a esto y ha bajado el rendimiento académico. Es notable, cuando se corta internet los chicos atienden más a los profesores” (ver anexo p. 47 y 49).* En el caso del director licenciado Daniel Bareiro de la escuela Arturo Jauretche, vinculó la integración del uso de las netbooks con un necesario proceso de adaptación: *“plantearle un tema o una asignatura en aula virtual es muy difícil, tanto para el docente como para el alumno. Creo que es como una criatura, tiene que comenzar a gatear, después pararse, después caminar, es un proceso. No es cuestión de hacerlo a las apuradas y que nos salga mal. Inclusive tenemos que aplicar también en el aula virtual el pizarrón electrónico y ¿cómo armamos eso?”. (ver anexo p.69).*

Hemos señalado que existen por lo menos siete propuestas didácticas de enseñanza que los profesores pueden incorporar con la computadora en el aula adoptando el modelo 1 a 1 que se propone desde el Programa Conectar Igualdad: enseñar con contenidos educativos digitales, entornos de publicación, redes sociales, materiales multimedia, con proyectos, trabajos colaborativos y finalmente enseñar para la gestión de información. De estas propuestas, observamos que la más usada es la primera, ya que los profesores hacen bajar material de internet para usarlo en clase. Se observó que los alumnos copian, pegan, editan y transfieren datos especialmente por pendriver. La segunda propuesta de educar en entornos de publicación se utiliza menos ya que las computadoras casi no se usan

para filmar, tomar fotografías, editar las imágenes, mezclarlas con textos e insertarlas en una publicación digital como por ejemplo un blog, wikis o página digital. Las actividades que se acercaron a esta propuesta son: el periódico digital en la escuela Arturo Jauretche, la producción de videos que en la clase de inglés hicieron los chicos del Gervasio Artigas, la iniciativa propia del joven Walter de la escuela Gervasio Artigas y el proyecto de radio digital del Scalabrini Ortiz. En cuanto a la tercera opción didáctica, pese a que los chicos usan habitualmente las redes sociales, especialmente facebook, no se observó de parte de los docentes alguna actividad orientada al uso de las mismas en el aula. En relación a la cuarta opción de educar con multimedias registramos poco uso. Por ejemplo, en la escuela Gervasio Artigas se usó una película en las clases de inglés para elaborar informes y en la escuela Jauretche se bajó material para construir una obra de teatro. Pero no observamos otros usos, como por ejemplo, no se usan programas de televisión, simulaciones, clips, galerías fotográficas que podrían ser fuentes de saber en todas las disciplinas de la enseñanza secundaria. Finalmente, no observamos proyectos o trabajos de tipo colaborativos digitales, ni tampoco se usó la opción didáctica de enseñar para la gestión de información.

3.8.2. Sociabilidad

En relación a la categoría sociabilidad, los resultados de la comparación constante arrojan similitudes, diferencias y conflictos en las significaciones de los jóvenes de las tres escuelas. Una larga lista de ellas confirman que los chicos usan facebook para comunicarse, obtener nuevos amigos, conocer personas, formar grupos en la red con chicos y chicas dentro y fuera del ámbito escolar, para hacer citas, contactarse con familiares lejanos, emprendimientos comerciales, comprar y vender cosas o ayudarse en temas de la escuela. También usan mucho el chat, video llamadas y advirtieron que el uso de estas tecnologías les genera adicción.

Las siguientes significaciones expresan lo señalado:

Comunicarse para conocer otras personas:

“Sí, nos ayudamos, nos consultamos, también puede ser un medio de comunicación con otras personas que por ahí no nos hablamos mucho”. Ayelén de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.4).

“Yo lo utilizo para comunicarme con mis familiares que están en el Paraguay en eso me sirve de mucho porque yo de mi hermano no sé nada pero sí a través del facebook”. Estefanía alumna de la escuela Arturo Jauretche (Ver anexo p.65).

“¿y Facebook?, ¿cómo es la cosa?”: (risas de los jóvenes): “hay chateadas... todos los días”... (risas)... “¿Qué es lo más lindo de internet?”: “la comunicación con personas, es más rápida”. Isaías alumno de la escuela Arturo Jauretche (Ver anexo p.53).

“Con la netbook en la plaza ¿para que la usan?: “yo creo que en general facebook o conectados a internet”. Javier alumno de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.7)

“En cuanto a comunicación es muy bueno... por ejemplo las computadoras viejas siempre tienen que adaptar las cámaras, con esto vos te conectas a redes sociales por ejemplo vía Skipe, o vía chat del face”. Jorge de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.7).

“Chusmeamos un poco, usamos las redes sociales, usamos video llamadas, es decir Skipe... conocí familiares por el face y amigos”. Antonella alumna de la escuela Gervasio Artigas” (Ver anexo p.14).

“El face sirve para conectarse con otras personas y tener más amigos de otros lados”. “¿Personas que están fuera del ámbito de siempre?": *“Sí sería salir un poco de la rutina”*. Pablo alumno de la escuela Arturo Jauretche (Ver anexo p.58).

“Y creo que los chicos están muy metidos. Ahora es más fácil tener comunicación con todo el mundo, porque está todo ahí”. Yanina alumna de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.12).

Para armar grupos en la red

“Nos permite comunicarnos con personas que viven lejos, que no conoces o con familiares. También con los compañeros, es más rápido. Podemos armar grupos también, páginas”. Hernán alumna de la escuela Arturo Jauretche (Ver anexo p.53).

“Por ejemplo, en sexto tercera, estamos todos nosotros, tenemos nuestro grupo. Y también hay un grupo del colegio”. “¿Se ponen de acuerdo para ratearse también?": *“si puede ser pero a veces”*. Hernán alumno de la escuela Arturo Jauretche (Ver anexo 53).

Para hacer citas

“yo chateé con una chica del interior de Formosa y después nos encontramos, tampoco es que todo es tan rápido,... hay que remar un poco (Ja, Ja, risas)”. Javier alumna de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.7).

“¿Y el contacto con chicas?": “Sí, ayuda bastante para hacer citas” (risas). “¿Siempre se da o a veces no?": “y a veces se da el clásico rebote” (risas). Pablo alumno de la escuela Arturo Jauretche (Ver anexo p.58).

“¿Y si les interesa una chica?": “Y averiguas el nombre, le enviás solicitud de amistad y después chateas. Casi siempre resulta”. Isaías alumno de la escuela Arturo Jauretche (Ver anexo p.53).

Para comprar y vender:

“Por ejemplo para averiguar, compra y venta de cosas”. Fabricio alumno de la escuela Scalabrini Ortiz (Ver anexo p.42).

“Hay grupos que se crean para vender o comprar cosas, por ejemplo ofreces lo que vos quieras, o si estás buscando comprar algo, seguro lo encontrás”. Pablo alumno de la escuela Arturo Jauretche (Ver anexo p.58).

Se volvió adictivo:

: “Sí hubo un tiempo en que estuve como dos semanas sin la netbook y es como que buscas, que necesitas, querés conectarte. Es como que se volvió adictivo, dejas un tiempo y no podés, ya buscás. La adicción es más a Facebook, en general”. Milo alumno de la escuela Arturo Jauretche (Ver anexo p.59).

“Muchas veces pasé toda la noche con la net y al otro día me iba sin dormir al colegio. Y esto se hizo adictivo”. Miguel alumno de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.17).

Entre las diferencias, los alumnos de las tres escuelas señalaron que usan las redes sociales de facebook para utilizarlo en la parte contable en la empresa de los padres, aunque también alertaron acerca de las imágenes pornográficas, los riesgos de la pedofilia y la falta privacidad. Otros señalaron no tener facebook ya que no les interesa o les cansa la vista.

“Hay inseguridad, porque pueden chatear con personas que no conoces. Tampoco hay privacidad, todos pueden saber los que haces, tus movimientos, tus fotos, cualquiera puede ver lo que haces y lo que no hacés”. Yanina alumna de la escuela Gervasio Artigas. (Ver anexo p.12).

“Bueno por ejemplo los chicos muy chiquitos de 10 u 11 años, hay cosas que no pueden ver, imágenes desubicadas o porno por ejemplo. Hernán: pueden caer en la pedofilia.” Isaías de la escuela Arturo Jauretche (ver anexo p.54).

“¿Qué dicen tus padres del face?”: “...no yo mucho no entro, cada día y medio y si me conecto es una hora lo máximo, a mí me cansa mucho la vista”. Maira alumna de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.15).

Otros chicos como en el caso de Daniela y Fernando identificaron dificultades o conflictos específicos propios de uso de las redes sociales como el bullying o maltrato en la red:

“Twitter no tengo, facebook, estoy un rato nada más, porque surgen algunos problemas en el face es un problema que se genera cuando los chicos se “bardean” se insultan, por una foto, comentario o broma que tienen, algo así como un “descargo de los chicos”. Daniela de la escuela Gervasio Artigas (Ver anexo p.11).

“¿Fuera de la escuela, es sano el uso de la red social?”: “A veces sí, otras no, cuando se generan polémicas que terminan en peleas”. Fernando Villalba alumno de la escuela Scalabrini Ortiz (ver anexo p.43).

Está claro que no todos los jóvenes tienen la misma actitud frente a facebook. Estas y otras diversidades frente al uso de las netbooks nos remiten a las expresiones de Mario Margulis en relación a que la juventud es una construcción: *“un abanico de modalidades culturales”* (Margulis, Mario, 2007). Por ejemplo, en el caso de Diana Maidana de la escuela Arturo Jauretche, en el facebook *“se pelean todo el día. O sea hablando mal y pronto es un puterío... se pelean, ya sea si sos novia o no, que me engañaste con este o no, todo un tema, se critican. Yo tengo más amigos que vos y esas cosas”* (ver anexo p.65). Para la joven Diana, facebook es un *“puterío”*. Por otra parte, en el caso de Daniela, cuando le preguntamos si facebook significaba algún tipo de riesgo, contestó *“Sí, por ejemplo conocer a gente que te diga soy tal persona y te vas y la conoces y es otra clase de persona. O por ahí se hace pasar como que tiene cierta edad y es una persona más grande y nada que ver con lo que mostró”* (ver anexo p.65). Es decir que la diversidad de usos que los jóvenes le dan a las redes sociales tiene que ver con las diferentes significaciones que le asignan conforme a los intereses personales en juego. Tal como lo señala Huergo, hay que desestimar la idea de que en las redes sociales de información existe una *“sociedad armoniosa de la comunicación”* y más aún *“en las prácticas sociales y en los dominios de saber, persisten sectores dominantes y sectores dominados, y ambos son puntos densos concretos”* (Huergo, J. y Fernández, M., 2000, p.238). De allí la necesidad de prestar mucha atención a las diversidades y diferencias culturales en la red: *“ingresar a las regiones de diferencia cultural y desde allí, en una red densificada, nombrar el mundo”*. Asimismo, propone potenciar el lema del pedagogo francés Freinet *“escribir para ser leídos”* para hacerlo en forma crítica y constructiva (Ibidem, p.239). Está claro que los usos y significaciones que los jóvenes le dan a las netbooks sobrepasan ampliamente las paredes de la escuela, es decir que rebalsa la escolarización y los posiciona como protagonistas de una nueva generación, promotora de la cultura mediática.

Significaciones de profesores acerca del uso de las redes sociales

En referencia al uso de las redes sociales, los profesores plantearon más diferencias que similitudes. Por ejemplo, para el Prof. Gabriel Castillo el uso de las redes sociales es fundamental: *“En estos momentos el manejo de redes sociales me parece primordial, como un tipo de comunicación creo que es lo más importante, está alcanzando el mismo nivel que la radio o la televisión”* (ver anexo p.5), mientras que para la profesora Bogarín suele ser terrible: *“Si, por momentos es terrible. Ellos viven permanentemente conectados, en cambio nosotros nos aburrimos”* (ver anexo p.46).

Además, desde la perspectiva de los docentes, las “distracciones” de los alumnos que se producen a partir del uso de las netbook y especialmente a través del facebook en el aula, es una de las significaciones demostrativas de situaciones conflictivas. Por ejemplo, la profesora Nancy Escobar cree que es un tema central: *“ese es el problema y eso es lo que se cuestiona, en el sentido que lo utilizan para chatear, para jugar, en un descuido están con eso. Si bien se les bloquea”* (ver anexo p.9). En forma coincidente, cuando se le consultó a la profesora de Filosofía

Eve Bogarín respecto a estas distracciones, dijo: *“sí, por ahí se hace dificultoso porque ellos están mucho con el face”* (ver anexo p.45).

La observación practicada a partir de los resultados de la comparación constante entre directivos de las tres escuelas sobre la sociabilidad señala aunque con matices, lo positivo y desafiante en cuanto a la utilización de las redes sociales. Por una parte, la licenciada Liliana Ramírez se refiere a lo interesante de “armar grupos de trabajo” a través de las redes: *“el docente puede utilizar esas maneras de comunicarse, bajar algún trabajo práctico, levantar consignas, sugerencias a través de internet, yo creo que sería interesante armar como su propio grupo de trabajo en donde se concentra todo lo que tenga que ver con cada asignatura. Entonces el docente puede acercarse de otra manera al alumno”* (ver anexo p.23). Por su parte el profesor Edurado Lenskak, explicó que con las redes sociales los chicos trascienden los límites de la escuela: *“los chicos hacen cosas muy interesantes inclusive a partir de facebook, se relacionan más de lo que se entretienen, van más allá de los muros de la escuela, la virtualidad trasciende lo espacial y el horario. Se ve en las redes sociales que no tienen espacios ni límites”* (ver anexo p.38). Con una visión más negativa, la Directora Anastasia Gómez, remarcó que el uso de las netbooks provoca “adicción” y “bajo rendimiento académico: *“Los chicos se han puesto muy adictos a esto y han bajado el rendimiento académico. Es notable, cuando se corta internet los chicos atienden más a los profesores”* (ver anexo p.49). Finalmente, el director Daniel Bareiro, remarcó la participación de la familia: *“La lleva a la casa y toda la familia interactúa en esa netbook”* (ver anexo p.69).

Los padres y el uso de las redes sociales de sus hijos

A través de los jóvenes, también pudimos captar, las opiniones de los padres acerca del uso que los hijos hacen de las redes sociales. Algunos están de acuerdo, a otros les preocupa la adicción al facebook, otros negocian con los hijos y también tienen miedo por el posible acceso a películas pornográficas. Por ejemplo, Helenita de la escuela Gervasio Artigas, destacó: *“mis papás están de acuerdo... hasta ellos a veces la ocupan, mi mamá saca información porque a ella le encanta investigar y todo eso... ahora ellos ya entienden y todo eso, yo le enseñé a mi mamá”* (ver anexo p.19). Esta última significación, expresa el protagonismo de los jóvenes como constructores de la cultura mediática, capaces de enseñarles informática a los padres. Otros progenitores, como los de Jorge y Fernando de la escuela Gervasio Artigas, se preocupan por el uso excesivo de las netbooks: *“Nos piden que salgamos a respirar aire... estamos en la compu 5 ó 6 horas, sin parar y nos agarra hambre”* (ver anexo p.25 y 26). Lo mismo señalan los padres de Walter de la escuela Gervasio Artigas: *“mis padres dicen que me conecto mucho, demasiado face”* (ver anexo p.32). Algunos padres suelen condicionar el uso de las netbooks con el cumplimiento de las responsabilidades. Por ejemplo Sergio de la escuela Arturo Jauretche, dijo: *“... a mí no me dicen nada mientras yo haga las cosas del hogar, no me dicen nada... a veces yo estoy conectado con mi hermana, mi mamá viene, pero no me dice nada”*. Algo similar dijo Hernán de la misma escuela: *“No en mi caso tampoco no hay problemas, mientras cumpla con todo... a veces me preguntan qué*

estás haciendo, con quién estás hablando... pero mi mamá tiene facebook” (ver anexo p.53). Otro alumno de esa escuela, dijo: “Lo que le molesta a mi mamá es que deje de hacer las cosas de rutina de la casa, la limpieza y todo eso, por la netbook. Me dice por ejemplo: ... vivís con eso, dejá eso un rato, vení a hacer esto... choca a veces” (ver anexo p.58). Pero los padres de algunos alumnos del Arturo Jauretche anteponen sus temores: “a algunos no les gusta porque bajan porno o boludeces. Capaz que bajan y le muestran al más chico... tienen miedo, por eso a mi hermano más chico mi mamá lo controla más, a mi no tanto (ver anexo p.58). Otro alumno del mismo grupo, dijo que los padres muchas veces no pueden controlarlos: “muchas veces no, porque se pueden ir a un ciber y los papás ni enterados” (ver anexo p.53). Por otra parte los padres de Isaías están en contra: “los míos por ejemplo no están de acuerdo, no quieren saber nada con las computadoras” (ver anexo p. 53). En el caso de una alumna del Arturo Jauretche, dijo que su madre está muy agradecida a la presidente de la Nación: “mi mamá siempre dice que no quiere que Cristina salga del gobierno porque ella ayuda mucho a la gente. ¿Y mirá todo lo que te dio, me dice, una net sabés cuánto está? Y realmente está costoso” (ver anexo p.66).

3.8.3. Entretenimiento

En la categoría entretenimiento, se obtuvieron similitudes en las significaciones de alumnos, como resultado de la comparación constante de las tres escuelas. Los chicos de las escuelas Gervasio Artigas y el Arturo Jauretche coincidieron en señalar que entre los videojuegos preferidos están el fútbol, el Counter Strike (combate) y las carreras de autos, que se usan ya sea dentro o fuera de la escuela. Por ejemplo, en el caso de Javier de la escuela Gervasio Artigas, explicó: *“usamos a la net para el facebook y los videojuegos, especialmente los juegos de fútbol o Conter Straick de pistoleros” (ver anexo p.6). En el caso de Antonella de la escuela Gervasio Artigas, dijo “en la casa, como diversión... La mayoría usa la netbook para los juegos” (ver anexo p.28). Por su parte, Hernán de la escuela Arturo Jauretche, al ser preguntado acerca de cuáles son los videojuegos que más usan, dijo: “el fútbol y el Counter Strike que es de tiros, combate o de autos de carrera”. En relación a los momentos en que más juegan con la computadora, Isaías dijo: “a veces cuando terminamos la tarea, nos ponemos a jugar en la escuela y en la casa también, por medio de internet, se puede” (ver anexo p.54 y 55). Además, Javier y Antonella destacaron que en sus respectivas escuelas, los primeros tiempos, luego de la entrega de las netbooks, todos los chicos llevaban la computadora para jugar. Por ejemplo Javier, dijo: “Aquí la primera vez que tuvimos la netbook que fue el año pasado, el primer mes todo el mundo traía su computadora y jugaba al Conter, porque se conectaba a una red” (ver anexo p.6). En el caso de Antonella, señaló: “El año anterior, como no teníamos internet, la ocupábamos para jugar todos juntos, creaban una red y jugábamos juntos” (ver anexo p.28). Esta última expresión “creaban una red y jugábamos juntos”, implica que otro impacto de los videojuegos en los jóvenes es la creación y desarrollo de condiciones de sociabilidad, lo que en términos de actividad lúdica grupal podría significar el refuerzo de lazos de amistad y compañerismo, dentro y fuera de la escuela.*

También hubo coincidencia en los chicos de diferentes escuelas acerca de la no incidencia de los denominados videojuegos violentos en la conducta de los chicos. Por ejemplo a Javier de la escuela Gervasio Artigas, se le preguntó si cree que los jueguitos motivan a la violencia y respondió: *“No, no creo, en todo caso uno se entusiasma y grita, pero no es violencia”* (ver anexo p.6). Por su parte, Leonardo de la escuela Arturo Jauretche, dijo: *“eso es todo psicológico, nada que ver. A los más chicos puede ser que les afecte, pero a nosotros no”* (ver anexo p.59 y 60). En el caso de Milo, también del Jauretche, simplemente reconoció, acompañado de la sonrisa de sus compañeros: *“Sí es más violento, aunque ahora al Conter lo dejamos bastante, antes se jugaba mucho”* (ver anexo p.59 y 60).

Consultado acerca de la violencia de los videojuegos el vice director de la Escuela Scalabrini Ortiz Eduardo Lenskak, reconoció peligros, aunque rescató la capacidad lógica de sus usos, remarcando la era digital en la que se desenvuelven los adolescentes: *“Sí, eso son los peligros, aunque los juegos hay que verlos desde el desafío a la capacidad lógica, porque estos tienen la facultad de resolución de problemas a través de lógicas internas que los chicos nacidos en la era digital lo resuelven naturalmente”* (ver anexo p.38).

Entre las particularidades, alumnos del Gervasio Artigas, explicaron que en su grupo de amigos jugaban más con la play que con la net y que simultáneamente usan el facebook. Javier, dijo: *“sí, jugamos pero no con la Netbook, con la play. Nosotros somos cuatro los que nos juntamos, dos juegan en la play, uno mira cómo juegan y otro se va con el facebook en la net”* (ver anexo p.7). Se le preguntó a la joven Helenita de la escuela Gervasio Artigas si el uso de la net era más para investigar o producir conocimiento que para entretenerse y respondió con una actitud de absoluta seguridad: *“Más que nada en esta edad te digo es como que está más para entretenerte que para investigar porque los chicos están más en la boludes”* (ver anexo p.20).

Pero a los resultados obtenidos, se suman más preguntas y dudas a la luz de éstas significaciones de alumnos y docentes vinculadas a los entretenimientos con esta tecnología. Quedó claro que para los chicos el primer impacto de la entrega de las netbooks en sus escuelas implicó el uso entusiasta de videojuegos como el Counter Strike (combate), el fútbol y carrera de autos. Si los juegos preferidos de los chicos son grupales y en red, nos preguntamos si incentivan o no lazos de amistad y sociabilidad. Por otra parte y pese a que los chicos lo negaron, persisten las dudas respecto a la posible incidencia negativa o eventualmente violenta de estos videojuegos preferidos en la conducta de los jóvenes. La respuesta del directivo Lenskak nos pone frente a la posibilidad de investigar una nueva forma de inferencia o de resolución lógica, propia de los jóvenes en la cultura mediática. Nos deja pensando la respuesta de Helenita en el sentido de que se estaría usando la net más para la *“boludes”* que para producir conocimiento. Hemos citado cómo el uso de facebook y de los videojuegos en el aula se ha convertido en un problema para el desarrollo de los aprendizajes clásicos en el aula. Los docentes lo señalaron como actividades que distraen y que han hecho descender el rendimiento académico. Por otra parte, es claro que el uso de estos videojuegos trasciende los muros escolares,

son parte de las prácticas sociales de jóvenes protagonistas de nuevas formas de entretenerse, específicas de una cultura mediática. Estas respuestas, aunque provisionarias, pueden al menos marcar el camino de futuras investigaciones.

3.8.4. Producción y consumo

En relación a las producciones que realizan con las netbooks, los alumnos de las tres escuelas coincidieron en señalar que los programas más usados son: Word, Power Point, Excel, Movie Maker, Photo Shop, Picassa y Ares. Cabe señalar que estas aplicaciones, en general, las aprenden y usan fuera del ámbito escolar y por iniciativa propia. En el caso de Walter de la escuela Gervasio Artigas, aprendió informática fuera de la escuela, pero ahora, con mucho entusiasmo aplica esos conocimientos a través de la net: *“Aprendí a hacer videos, que es lo que más me entusiasma de las net, a hacer fotos, publicidad. En la fiesta que se hizo en el colegio yo me encargué de la publicidad justamente armando los videos con fotos, y me gusta demasiado, me gusta mucho hacer estas cosas”* (ver anexo p.31)

En relación a los programas que más usa para realizar sus producciones, Walter, dijo: *“Photo Shop, pero la netbook trae Movie Maker y otros programas que se pueden usar para lo mismo. Pero este programa que yo descargué es más amplio y tiene más tipografías, más efectos. Yo empecé con lo básico que era lo que traía, después fui implementándole más cosas, eso me llamó mucho la atención. Y yo lo uso mucho, pruebo, pongo imágenes, fotos mías, fotos de grupos. Ahora por ejemplo, como estoy en 6º año, los últimos días, estoy armando el video de la recepción que es la presentación de todo lo que pasó en el año”* (ver anexo p.31). En el caso de Emilce Ramirez de la escuela Scalabrini Ortiz, dijo: *“Sí, ahora manejo Word, Power Point, Picasa, ...”* (ver anexo p.41).

Las diferencias encontradas en estos establecimientos, más precisamente en el Gervasio Artigas y el Jauretche tienen que ver con las modalidades de usos. Por ejemplo mientras en el primero se prioriza más el idioma Inglés, en el otro hay producciones orientadas hacia la actividad artística o actoral. Jorge y Fernando de la escuela Gervasio Artigas, explicaron: *“tenemos que hacer un video donde hablamos todo en inglés nosotros y brindamos datos personales, de familia o expectativas para el futuro”* (ver anexo p.25). En el caso de los chicos de la escuela Arturo Jauretche, Milo Leone Mallorquín, Rodrigo, Mareco, Juan Liva, Machuca Pablo y Benítez Leonardo, explicaron: *“Para hacer una obra de teatro bajamos los video clips y la escenografía con las netbook entonces practicábamos de ahí las obras de teatro que teníamos que hacer. Varios cursos hicieron obras de teatro. También buscábamos música de fondo para la obra. Era de gran ayuda. Es decir que en la escuela la usamos de diferentes formas, ya sea para copiar, para hacer escenografías, para hacer filmaciones varias formas”* (ver anexo p.56).

Hay profesores utilizan técnicas de producciones periodísticas escolares. Es el caso de la profesora Nancy Escobar de la escuela Arturo Jauretche: *“nosotros hacemos el diario escolar que nos agilizó el trabajo. Antes teníamos una computadora, para trabajar todo el curso y ahora cada uno tiene su netbook para tipear la información que va recolectando”* (ver anexo p.72). Un proyecto

sustancialmente diferente surgió en la escuela Scalabrini Ortiz, donde se propuso iniciar talleres de radio usando el programa Audacity para una emisora de radio escolar (ver anexo p.38).

En relación a los consumos principales, Pablo de la escuela Arturo Jauretche, destacó, que además de usar facebook y juegos, bajan música y películas: *“bajo distintas clase de juegos, bajo música, para divertirme un rato. En las redes sociales también, por ejemplo llevo a mi casa y automáticamente me conecto a Facebook o bajamos música y película. Un 100% que todos hacen eso”* (ver anexo p.57). Yaqueline de la escuela Gervasio Artigas, dijo: *“miramos videos o vemos películas”* (ver anexo p.27). En el caso de Daniela de la escuela Gervasio Artigas dijo: *“bajan algún video para estar un rato libre”* (ver anexo p.11). Algunos profesores se quejan porque entienden que escuchar música con las nets en el aula es improductivo. Por ejemplo la profesora Valora de la escuela Gervasio Artigas, dijo: *“hay chicos que sólo la usan para escuchar música, pasarse videos, fotos, en eso no veo lo productivo”* (ver anexo p.30).

Si bien no se analizaron los problemas de conectividad simplemente porque no era el objeto de estudio, vale decir que en las tres escuelas se observaron como constantes los problemas vinculados al no funcionamiento del piso tecnológico y al robo de los routers, situación que alimentó las significaciones con los reiterados y citados reclamos por parte de los chicos. Por su parte la directora de la escuela Scalabrini Ortiz, dijo que: *“el problema es complejo por el funcionamiento de la máquina, en lo técnico y operativo. Hay que instalar el programa y luego todos se tienen que conectar a tu máquina y tiene que andar internet. Cuando eso logre conectarse, ahí se va a poder trabajar bien. Si no es lo mismo que trabajar con un pendrive, pero el objetivo es trabajar con el programa maestro y saber qué están haciendo los alumnos en sus bancos”*. Interpretamos que cuando la docente dice *“si no es lo mismo que trabajar con un pendrive”* es un explícito reconocimiento de que los problemas técnicos y operativos se suman a los pedagógicos que persisten en la lógica escritural de la centralidad del libro.

3.9. La teoría de los usos y gratificaciones en Formosa

Los resultados de esta investigación fueron compatibles con aspectos centrales de las teorías de usos y gratificaciones, lo que nos lleva a lograr algunas relaciones significativas. Hemos señalado que según la teoría de usos y gratificaciones sustentada por Katz, Gurevitch y Hass, los individuos seleccionan los estímulos a los que quieren responder, atendiendo a causas como sus valores, intereses y funciones sociales (Katz, E., Gurevitch, M., & Haas, H, 1973). Es decir que según esta teoría es el individuo el que decide qué hacer según sus necesidades y satisfacciones.

3.9.1. Usos a nivel social y personal

En lo que respecta a la integración a nivel social y personal, implica las relacionadas con el refuerzo de los caracteres de su personalidad, como también las de sus relaciones personales. En el caso de Daniela de la escuela Gervasio Artigas, remarca el uso de las redes sociales en la escuela: *“es un elemento de trabajo para conectarme con esto de la red y para conocer personas con los trabajos que hacemos en el colegio y como todos acá tienen el facebook creamos un grupo del curso en donde se meten informaciones de lo que dijo el profesor y se avisa cualquier cosa. Estamos más comunicados con la cosas de la escuela y del aula. Con el grupo que creamos en la escuela nos avisamos todo”* (ver anexo p.9). Emilce de la escuela Scalabrini Ortiz, dijo: *“con mi mamá aceptamos el uso de la net, que también uso en las redes sociales con face”* (ver anexo p.41). Su compañero de curso Fabricio Díaz de la misma escuela destacó las posibilidades comerciales en la red: *“también estamos en las redes sociales, la uso averiguando compra y venta de cosas”* (ver anexo p.42). También Fernando del mismo curso dijo que lo que más usa es facebook, aunque aclaró que evita su uso *“cuando se generan polémicas que terminan en peleas”* (ver anexo p.43).

Los chicos del Arturo Jauretche, también tienen mucha afinidad con las redes sociales. Por ejemplo, Leonardo manifestó: *“llego a mi casa y automáticamente me conecto a Facebook o bajamos música, película. Un 100% que todos hacen eso. Hoy en día para un trabajo mismo te piden un mail, correo electrónico”* (ver anexo p.57). Además, consultando a varios alumnos del mismo colegio expresaron que usan facebook para hacer citas, comprar o vender, organizar fiestas, al tiempo que advirtieron acerca de los riesgos de la pornografía y los “bardeos” (acoso y agresiones). Por ejemplo, a Rodrigo se le consultó para qué sirve facebook fuera de las relaciones en la escuela y respondió: *“Para conectarse con otras personas y tener más amigos de otros lados ... sería salir un poco de la rutina”* (ver anexo p.58). Cuando le consultamos a Rodrigo acerca de las posibilidades de hacer citas con chicas a través del facebook, con el trasfondo de las sonrisas cómplices de sus compañeros, respondió: *“sí ayuda bastante ... a veces se da el clásico rebote”* (risas). Y al ser consultado acerca de otras actividades a través del facebook, dijo: *“Para organizar fiestas, hacemos eventos como un cumpleaños, con todos los compañeros, bajamos videos, Por ejemplo hay grupos que se crean para vender o comprar cosas, por ejemplo ofreces lo que vos quieras, o si estás buscando comprar algo, seguro encontrás”*. Cuando se le preguntó a Rodrigo qué significa eso de que se bardean, explicó que se da, por ejemplo, cuando *“hay mala utilidad en el uso de las fotos que se publican, están mal usadas, por ejemplo algunas prácticamente desnudas”*. Finalmente, consultado acerca de si los videos pornográficos circulan en la red, dijo: *“sí también”* (ver anexo p.58).

3.9.2 Usos cognitivos

Por otra parte, esta teoría de usos y gratificaciones sustentadas por Katz, Gurevitch y Hass, alude a la satisfacción de las necesidades cognitivas, que son aquellas asociadas a todo lo que tiene que ver con informarse, obtuvimos

respuestas significativas. En este sentido, son muchos los ejemplos, tanto en alumnos como en docentes. Por ejemplo Jorge de la escuela Gervasio Artigas, dijo: *“con esta asignatura (inglés) sí usamos más la PC, por ejemplo para buscar información, hacer Power Point, copiamos textos, hacemos cuadros, nos vamos adaptando al uso educativo”* (ver anexo p.7). En el caso de la profesora en Educación Física Valora de la misma escuela reconoció que: *“todavía no la puedo ocupar como para dar clases. Hago planillas, proyectos, veo videos, uso internet para información, más que nada.”* (ver anexo p.30). La joven Paula de la escuela Scalabrini Ortiz dijo que: *“es importante porque hay mucha información que nos sirve para las diferentes materias. También es muy útil en las ferias de ciencia”* (ver anexo p.35). Una significación similar brindó Ariel del mismo establecimiento quien dijo que *“es importante porque podemos buscar información que nos da el profe, facilita el trabajo a través de la búsqueda en internet. Me adapte rápido”* (ver anexo p.42).

Por su parte la profesora de Ciencias Sociales Nancy Escobar de la escuela Arturo Jauretche destacó que *“las netbook nos permitieron renovar y mejorar la utilización de los recursos didácticos que utilizamos en el curso. En el caso del proyecto nosotros hacemos el diario escolar que nos agilizó el trabajo. Antes teníamos una computadora, para trabajar todo el curso y ahora cada uno tenía su netbook para tipear la información que iban recolectando. En el caso de las otras materias, para recolectar información, para trabajar los cuestionarios que se les da, pero no siempre la utilizamos, hay que aclarar eso. Se usa en la medida de lo posible”* (ver anexo p.72).

En el caso de la profesora de Historia Mónica Mi de la escuela Arturo Jauretche cuando se le preguntó si había mucho material para las clases enfatizó: *“Sí, es más, lo uso. En otra institución doy otra materia relacionada con las ciencias sociales y hay un material riquísimo. Hay textos originales de autores universales. Es excelente el material”* (ver anexo p.74).

3.9.3. Usos afectivos, estéticos y de evasión

Esta teoría de usos y gratificaciones, también abarca categorías de tipo afectivo-estéticos y de evasión o escape. Las primeras relacionadas con el refuerzo de experiencias emocionales y de placer, en tanto que las segundas con el deseo de diversión y entretenimiento. Hemos citado varias significaciones donde los chicos se refieren a la posibilidad de estar conectados en la red para tener amigos, comunicarse con familiares, hacer citas a través de la red, bajar juegos, música a través del programa Ares, videos, películas y fotos. Por ejemplo a Daniela de la escuela Gervasio Artigas, le gusta bajar fotos (ver anexo p.10), música y descargar algún video cuando está un rato libre (ver anexo p.11). En el caso de Walter de la misma escuela dijo que *“Aprendí a hacer videos, que es lo que más me entusiasma de las net, también a hacer fotos y publicidad”* (ver anexo p.31). Aún los profesores usan la net para actividades de evasión como en el caso de la profesora Valora de la escuela Gervasio Artigas que dijo: *“generalmente lo uso para intercambiar música...”* (ver anexo p.30).

3.10. Bibliografía :

Baramendi, A. Del autoritarismo que sabemos conseguir, XI Congreso de Psicoterapia Analítica de Grupo. Tomo 1, Bs. As. 1994.

Barbero, Jesús Martín. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Publicación en Rev. Nómadas, N°, Santa Fe de Bogotá (Colombia), Universidad Central, 1997.

Barbero, Jesús Martín. Saberes hoy. Diseminaciones, competencias y transversalidades, 2003.

Geertz, Clifford, *La Interpretación de las culturas*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1992.

Huergo, Jorge y Morawicki, Kevin, Trabajo inédito, gentileza Prof. Morawicki. *Lo educativo en los relatos de un viajero*, Entrevista a Jesús Martín Barbero, Bogotá, Colombia, 2013.

Huergo, Jorge Alberto y Fernández, María Belén, *Cultura Escolar, Cultura Mediática/intersecciones*, Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogotá. Colombia, 2000.

Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.

Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Ed. Siglo XXI, México, 1986.

Katz, E., Gurevitch, M., & Haas, H, *On the use of the mass media for important things*, American Sociological Review, 1973.

Margulis, M. y otros. *Familia, hábitat y sexualidad en Buenos Aires, investigaciones desde la dimensión cultural*, Biblos, Buenos Aires. 2007.

Mead, M., *Cultura y compromiso, Estudio sobre la ruptura generacional*, Ed. Granica Editor, Buenos Aires, Argentina, 1970.

Ramonet, Ignacio. *La explosión del periodismo. Internet pone en jaque a los medios tradicionales*. Le Monde Diplomatique. C.I. Capital Intelectual. Primera edición. Argentina. Julio de 2011.

Saintout, Florencia, Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Ed. EPC, La Plata, Argentina, 2006.

Verón, Eliseo. Diario Página 12, *El libro en peligro de extinción*, 20 de abril de 1999.

Conclusiones

Al iniciar el trabajo de campo en las escuelas nos encontramos con significaciones que nos remitieron a la ruptura generacional mencionada por pensadores como la antropóloga Margaret Mead, el investigador colombiano Jesús Martín Barbero y el magister argentino Jorge Huergo. El desafío fue entonces aproximarnos a la comprensión de algunas características de esa brecha. Verificamos en terreno, no sin algo de sorpresa, que se trata de una ruptura cultural profunda que adquiere características de “terrible” para el docente en el marco de reclamos concretos de los jóvenes. En medio de esa urdimbre de significaciones que es la escuela, docentes y alumnos pugnan por afianzar posiciones, los primeros en su mayoría por sus intentos de preservar el modelo comunicacional tradicional basado en la centralidad del libro, mientras los jóvenes reclaman y demandan nuevas prácticas acordes a la cultura mediática.

Las prácticas innovadoras a través de las netbooks por parte de algunos profesores nos remitieron a la necesidad de categorizar a estos docentes como innovadores, en la medida que incorporaron al menos en parte algunos usos de esta PC en el aula mientras que muchos docentes evitaron ser entrevistados. Esta situación nos situó en el nuevo rol del docente en el contexto de una escuela mediatizada. A partir del reconocimiento de esa brecha, de admitir que la net ingresó a la escuela sin el consentimiento del docente clásico que resiste como puede ante los embates de la nueva cultura mediática expresada en las prácticas de los jóvenes en la escuela, una docente propone el primer paso para posicionar el nuevo rol del docente: *saber escuchar al joven* (ver anexo p.22). Se trata de una actitud preliminar, básica y necesaria que permitirá al docente reposicionar su rol al tiempo que deberá exigirse con mayor capacitación compatible con ese nuevo perfil de mediador entre generaciones.

Tanto desde la perspectiva de las significaciones de los alumnos entrevistados como de los docentes fue evidente el reconocimiento de los jóvenes como portadores de una nueva cultura mediática, claramente diferente de la cultura juvenil de generaciones anteriores. Pero el optimismo juvenil acerca del uso de las netbooks se diferencia de las significaciones de los adultos que oscilan entre el pesimismo y la visión tecnoutópica. Esto lo interpretamos como una muestra de que en este espacio de significaciones complejas y diversas que es la escuela, existen tensiones entre significaciones hegemónicas y contrahegemónicas que pugnan por consolidarse, son disputas por su significado social, donde los actores sociales legitiman o impugnan prácticas culturales, comunicacionales y educativas.

De las entrevistas con docentes directivos inferimos significaciones que nos mueven a pensar en los desafíos de la escuela en la actualidad. Si admitimos que estamos viviendo tiempos de transición desde una cultura moderna a otra pos moderna, es evidente que la escuela está siendo afectada estructuralmente por los cambios de un paradigma que deja de ser estable, con un discurso certero y predecible para pasar a ser por lo menos cuestionado, si no reemplazado por el paradigma de la posmodernidad que promueve diversas verdades e incertidumbres, es decir una urdimbre de significaciones cada vez más complejas y diversas.

Nos preguntamos también: ¿puede llegar a cumplirse la premonición del semiólogo Eliseo Verón (Verón, E.1999) en el sentido de la posible extinción del libro? Mientras que simultáneamente recordamos los concepto de Barbero cuando cita que hay una transformación de los modos de leer que implica más pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos) que hoy circulan” (Barbero, J.M., 1997).

Entonces volvían las preguntas sobre cuál será el futuro del hábito de la lectura: ¿Será un simple cambio de soporte o una nueva forma de acceso al conocimiento menos analítica, más genérica y fragmentada?

Desde nuestro relevamiento de campo citamos que cuando a algunos alumnos se le preguntó si el uso de la netbooks significa menos lápiz o menos libros, unos dijeron *“no, se lee igual, es lo mismo”* (ver anexo p.66), mientras que otros como Hernán de la escuela Arturo Jauretche, sentenciaron: *“los chicos en el futuro van a ser más vagos porque van a venir tecnologías nuevas y no van a querer hacer nada, van a escribir menos y leer menos”* (ver anexo p.55).

Recordamos las postura tecnoutópica de un docente que afirmó: *“la era del lápiz, el papel y las fotocopias terminó”* (ver anexo p.75) y rescatamos la significación de un directivo que señaló: *“no es la computadora, es la actitud del docente, ... no se debe dejar al alumno en la superficialidad”* (ver anexo p.38).

Las respuestas, apenas provisorias respecto a cómo estaría siendo afectado el hábito de la lectura en los jóvenes parecen ir en el sentido de una menor capacidad de análisis en el sentido tradicional de la lectura del libro aunque cabría preguntarnos qué pasa con las nuevas formas y posibilidades de lectura citadas por Barbero que se abren en el marco de la cultura mediática.

En relación a la categoría aprendizaje, hemos señalado que existen por lo menos siete propuestas didácticas de enseñanza que los profesores pueden incorporar con la computadora en el aula adoptando el modelo 1 a 1 que se propone desde el Programa Conectar Igualdad: enseñar con contenidos educativos digitales, entornos de publicación, redes sociales, materiales multimedia, con proyectos, trabajos colaborativos y finalmente enseñar para la gestión de información. De estas propuestas, la más usada es la primera que consiste en “enseñar con contenidos educativos digitales”. Al respecto se observó que en general los profesores hacen bajar material de internet para usarlo en clase ya sea para que lean o bien para que los chicos copien, peguen, editen y transfieran datos especialmente por pendriver. La segunda propuesta de educar en entornos de publicación, se usa menos considerando que las computadoras casi no se utilizan para filmar, tomar fotografías, editar las imágenes, mezclarlas con textos e insertarlas en una publicación digital como por ejemplo un blog o wikis. Las actividades que se acercaron a esta propuesta son: la del periódico digital en la escuela Arturo Jauretche, la producción de videos que en la clase de inglés hicieron los chicos del Gervasio Artigas , la iniciativa propia del joven Walter de la escuela Gervasio Artigas y el proyecto de radio digital del Scalabrini Ortiz. En cuanto a la tercera opción didáctica, pese a que los chicos usan habitualmente las redes sociales, especialmente facebook, no se observó de parte de los docentes alguna actividad orientada al uso de las mismas en

el aula. En relación a la cuarta opción de educar con multimedias registramos poco uso. Por ejemplo, en la escuela Gervasio Artigas se usó una película en las clases de inglés para elaborar informes y en la escuela Jauretche se usó material de video para construir una obra de teatro. Pero no observamos otros usos afines, por ejemplo, no se usan programas de televisión, simulaciones, clips, galerías fotográficas que podrían ser fuentes de saber en todas las disciplinas de la enseñanza secundaria. Finalmente, no observamos proyectos o trabajos de tipo colaborativos ni tampoco se usó la opción didáctica de enseñar para la gestión de información. En términos generales, los usos propiciados desde las estrategias docentes, aún en los que utilizan herramientas multimediales siguen la lógica escritural del libro.

Para la categoría de sociabilidad registramos una larga lista de significaciones que confirman que los chicos usan habitualmente facebook para comunicarse, tener nuevos amigos, conocer personas, formar grupos en la red con chicos y chicas dentro o fuera del ámbito escolar, para hacer citas, contactarse con familiares lejanos, emprendimientos comerciales como comprar y vender cosas o ayudarse en temas de la escuela. Usan mucho el chat, video llamadas y advirtieron que el uso de estas tecnologías les genera adicción. Es decir que la diversidad de usos que los jóvenes le dan a las redes sociales tiene que ver con las diferentes significaciones que le asignan conforme a los intereses personales en juego, pero está claro que los usos y significaciones que los jóvenes le dan a las netbooks sobrepasan ampliamente las paredes de la escuela, es decir que rebalsa la escolarización y los posiciona como protagonistas de una nueva generación, promotora de la cultura mediática. Para algunos docentes el uso de las redes sociales por parte de los jóvenes es primordial, mientras que para otros ocasiona muchas “distracciones” especialmente el uso del facebook en el aula que provocan situaciones conflictivas con los docentes. También se dijo que el uso es negativo para los jóvenes porque bajó el rendimiento académico y provoca adicciones. En el caso de las significaciones de los padres, algunos están de acuerdo con el uso de las netbooks y otros no. A algunos les preocupa la adicción al facebook, negocian con los hijos y también tienen miedos por el posible acceso a películas pornográficas. También hay quien agradeció directamente a la Presidenta de la Nación. Tal como dijimos, no se observaron usos en el aula por parte de docentes en cuanto a redes sociales con los alumnos y muy lejos parecen estar las prácticas de conexión en red con otras escuelas.

En cuanto al uso para el entretenimiento quedó claro que para los chicos el primer impacto de la entrega de las netbooks en las escuelas implicó el uso entusiasta de videojuegos de combate como el Counter Strike y el fútbol. Pese a los resultados obtenidos, son más las preguntas y dudas que las respuestas a la luz de éstas significaciones de alumnos y docentes vinculadas a los entretenimientos con las netbooks. Por ejemplo, si los juegos preferidos por los chicos son grupales y en red, nos preguntamos si incentivan o no lazos de amistad y sociabilidad. Por otra parte y pese a que los chicos lo negaron, persisten las dudas respecto a la posible incidencia negativa o eventualmente violenta de estos videojuegos preferidos en la conducta de los jóvenes. Y la respuesta del directivo Lenskak nos pone frente a la

posibilidad de investigar una nueva forma de inferencia o de resolución lógica, propia de los jóvenes en la cultura mediática. Nos dejó pensando la respuesta de la joven Helenita en el sentido de que se estaría usando la net más para la “*boludes*” (ver anexo p.20) que para producir conocimiento. Hemos citado en otros apartados cómo el uso de facebook y de los videojuegos en el aula se ha convertido en un problema para el desarrollo de los aprendizajes clásicos en el aula. Los docentes lo señalaron como actividades que distraen y que han hecho descender el rendimiento académico.

Por otra parte, es claro que el uso de estos videojuegos trasciende los muros escolares, son parte de las prácticas sociales de jóvenes protagonistas de nuevas formas de entretenerse, específicas de una cultura mediática. Estas respuestas, aunque modestas y provisorias, pueden al menos marcar el camino de futuras investigaciones.

No analizamos los problemas de conectividad simplemente porque no era nuestro objeto de estudio, pero vale decir que en las tres escuelas se observaron como constantes los problemas vinculados al no funcionamiento del piso tecnológico, al robo de los routers y dificultades para acceder a internet, situación que alimentó significaciones con reiterados reclamos por parte de los chicos.

Consideramos que los usos de las netbooks del Programa Conectar Igualdad son parte fundamental de las estrategias de incorporación de las TIC a los procesos educativos que a su vez confluyen en las políticas públicas de inclusión social de millones de jóvenes argentinos especialmente de los más marginados, compromiso adoptado a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 que sienta las bases de la educación secundaria con carácter de obligatoria.

Formosa, también comprometida en la implementación de esta política pública educativa a partir de la Ley General de Educación de la Provincia N° 1470 y la Resolución N° 314 del M.C.E sobre “Líneas de política educativa provincial para el enfoque de desarrollo de capacidades y escolarización plena”, deberá llevar adelante nuevas estrategias con TICs que se sostengan en las trayectorias educativas de los alumnos más allá de la tradicional escolarización.

Si bien la implementación del Programa Conectar Igualdad está en sus inicios y hasta el presente arrojó resultados positivos, entendemos que el éxito del mismo, sólo podrá asegurarse a partir del reconocimiento de los jóvenes como portadores de una nueva cultura mediática. Tal como lo dijo un profesor: “*ellos son de la cultura de la computación*” (ver anexo p.6). En este aspecto se hacen cada vez más vigentes las recomendaciones pedagógicas de Paulo Freire en el sentido de trabajar “con” el alumno y no “para” el alumno, lo que muchas veces se vuelve en “contra” del mismo.

Los jóvenes nacieron y crecieron en la cultura mediática y demandan nuevas pedagogías, a diferencia de la mayoría de los profesores que aún resisten infructuosamente aferrándose al modelo de comunicación pedagógico centrado en los saberes del libro. Adherimos a la idea de imaginar una nueva pedagogía “*capaz de quebrar políticamente los dispositivos de la tecnoutopía y capaz a la vez, de alentar la heterotopía, construida desde las diferencias y las hibridaciones, y desde una nueva narrativa “poscolonial” capaz de dar cuenta de las asimetrías, las*

injusticias y las nuevas y viejas formas de dominación, y de alentar una comunicación/educación transformadora” (Huergo, J. y Fernández, M., 2000, p.243).

Admitimos que el tema del uso de las tecnologías y su relación con la educación es complejo y de reciente discusión. No obstante, en concordancia con los resultados de esta tesis, estimamos que no podemos eludir el desafío de seguir pensando y reflexionando en torno a la inserción de la escuela en una cultura mediatizada con estrategias de inclusión social bajo el paradigma de la diversidad y la incertidumbre, ya que esto implica una necesidad urgente de los tiempos actuales: *“el problema no es tanto cuáles tecnologías usamos y cómo, sino para qué vamos a usar las nuevas tecnologías. Y más aún, ¿qué transformaciones necesitan las instituciones educativas (los virtuales espacios educativos públicos) para reencontrarse con su sociedad y poder imaginar la formación de ciudadanos hacia el siglo XXI” (Huergo, J. y Fernández, M., 2000, p.241).*

Bibliografía general

Baramendi, A. *Del autoritarismo que sabemos conseguir*, XI Congreso de Psicoterapia Analítica de Grupo. Tomo 1. Buenos Aires. 1994.

Barbero, Jesús Martín. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona, Gilli, 1987 .

Barbero, Jesús Martín. *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. Publicación en Rev. Nómadas, N°, Santa Fe de Bogotá (Colombia), Universidad Central, 1997.

Barbero, Jesús Martín. *Saberes hoy. Diseminaciones, competencias y transversalidades*, 2003.

Bourdieu Pierre. *La juventud no es más que una palabra*, en Sociología y Cultura, Grijalbo México. 1990

Castoriadis, Cornelio, *La Institución imaginaria en la sociedad*, Ed. Tusquets, Barcelona, 1983.

Censo Nacional de Población y Vivienda (2010).

Entrevistas a los directores de escuelas y a la Coordinadora Provincial del Programa Conectar Igualdad en Formosa Viviana Garay.

Díaz, Esther, Posmodernidad, Ed. Biblos, Filosofía, Buenos Aires, 2005, p.37

Fernández de Kirchner, Cristina. Discurso de la Presidente de la Nación durante la presentación del Programa Conectar Igualdad, Buenos Aires, 6 de abril de 2010.

Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.

Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Ed. Siglo XXI, México, 1986.

Geertz, Clifford, *La Interpretación de las culturas*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1992.

Glaser y Strauss. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine, 1967.

Hall, S. y P. du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*, Bs. As, Amorrortu, 2003.

Huergo, Jorge A. *Significados sociales de la escuela en la vida de sus actores*, Proyecto de Investigación, Buenos Aires, 2011.

Huergo, Jorge Alberto y Fernández, María Belén, *Cultura Escolar, Cultura Mediática/intersecciones*, Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogotá. Colombia, 2000.

Huergo, Jorge y Morawicki, Kevin, Trabajo inédito en prensa, gentileza Prof. Morawicki. *Lo educativo en los relatos de un viajero*, Entrevista a Jesús Martín Barbero, Bogotá, Colombia, 2013.

Kaplún, Mario, "Los Matellart hoy: entre la continuidad y la ruptura. Una visión desmitificadora de 'los nuevos paradigmas'" en *Diálogos*, 1988.

Katz, E., Gurevitch, M., & Haas, H, *On the use of the mass media for important things*, American Sociological Review, 1973.

Khoury, Yasmín; Rimoldi, Emiliano y Sterkel, Matías; tesis de grado *Entre lo viejo que no termina de morir y lo nuevo que no termina de nacer TICs en tiempos de escolarización. El caso de la Escuela N° 43 de La Plata, La Plata, 2013.*

Liss, Manuel; Collazo, Marité y Martínez, Deolidia. *Lo no dicho que se escucha tras lo dicho. El sufrimiento psíquico en los docentes.* VII Seminario Redestrado – nuevas regulaciones en América Latina Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008.

Margulis, M. y otros. *Familia, hábitat y sexualidad en Buenos Aires, investigaciones desde la dimensión cultural*, Biblos, Buenos Aires. 2007.

Margulis, Mario, *La juventud es más que una palabra*, Biblos, Buenos Aires, 1996.

Mata, María Cristina. *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva. Módulo 2, Curso de Especialización Educación para la comunicación.* La Crujía, Bs. As. 1985.

Mata, María Cristina, *Cultura masiva, Módulo 2, Curso de Especialización Educación para la comunicación*, La Crujía, Bs. As, 1985.

Mata, María Cristina. *De la Cultura Masiva a la Cultura Mediática*, Revista Diálogos de la Comunicación. Buenos Aires, 2002.

Mead, M., *Cultura y compromiso, Estudio sobre la ruptura generacional*, Ed. Granica Editor, Buenos Aires, Argentina, 1970.

Prieto, Antonio. *Para comprender a Formosa*, Formosa, 1990.

Programa Conectar Igualdad. *Informes del Ministerio de Educación*, Presidencia de la Nación, 2011.

Ramonet, Ignacio. *La explosión del periodismo. Internet pone en jaque a los medios tradicionales.* Le Monde Diplomatique. C.I. Capital Intelectual. Primera edición. Argentina. Julio de 2011.

Reguillo, Rossana. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Norma, Buenos Aires. 2000.

Resolución CFE 123/10. Finalidades del Programa Conectar Igualdad (2010).

Resolución CFE N° 188/12. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (5 de diciembre de 2012).

Rueda Ortiz, Rocío y Quintana Ramírez Antonio *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*, Ed. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Universidad Central, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Ciudad de Bogotá, 2004.

Sagol, Cecilia, "Material de lectura: Líneas de trabajo con modelos 1 a 1 en el aula II", *El modelo 1 a 1, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación (2012).

Saintout, Florencia, Capítulo VI "Puntos de vista en transición. Ciencias sociales en crisis" en *Abrir la comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico.* La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, 2003.

Saintout, Florencia: *El futuro llegó hace rato*. Comunicación y estudios culturales, Ediciones de Periodismo y Comunicación, UNLP, 2006.

Verón, Eliseo. Diario Página 12, *El libro en peligro de extinción*, 20 de abril de 1999.