



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE POSGRADO

# **La escuela secundaria y los jóvenes: Discusiones en torno a los usos de la tecnología**

**Prof. Victoria Romero**

Tesis para optar por el grado de Especialista en Nuevas Infancias y juventudes

Directora Esp. María Dapino, UNLP

La Plata, 16 de octubre de 2015

### **a) Resumen del trabajo:**

En la actualidad nos encontramos frente a un nuevo paradigma cultural, un escenario donde vemos jóvenes con nuevos usos de las tecnologías, así como también escenarios educativos con nuevos recursos tecnológicos al servicio de las propuestas de enseñanza.

En este trabajo, nos proponemos analizar los usos de las tecnologías de pantallas por parte de los jóvenes que asisten a la escuela secundaria y los nuevos desafíos educativos que se presentan en el contexto escolar de la escuela secundaria a partir de tomar el caso de los docentes que se desempeñan en instituciones que fueron beneficiadas con el programa Conectar Igualdad. Para dicho análisis tomaremos tres ejes conceptuales: en primer lugar, cómo pensar a la escuela secundaria en un nuevo escenario cultural y social; luego, indagar en qué consisten los usos vinculados a la tecnología que realizan los jóvenes; y, por último, analizar qué desafíos se presentan en el contextos escolar de la escuela secundaria a partir de la inclusión de las tecnologías de pantalla.

En cuanto a la metodología, se propone un abordaje de tipo cualitativo, de estudio de casos, ya que lo que interesa es comprender y analizar los diferentes posicionamientos que los docentes de la escuela secundaria construyen frente a las nuevas prácticas culturales y tecnológicas de los jóvenes; indagando su reacción frente a estas nuevas prácticas en el marco del programa Conectar Igualdad, a fin de intentar responder a los interrogantes que guían nuestro trabajo: ¿Qué desafíos presentan las “nuevas” prácticas culturales y tecnológicas de los jóvenes a la escuela secundaria? y ¿cómo la escuela y el Estado a través de ella, construyen formas de vincularse con esas nuevas prácticas?

**Palabras Claves;** Escuela secundaria - Jóvenes - Prácticas culturales TIC - Docentes.

### **b) Identificación del tema:**

Una de las cuestiones más relevantes en la actualidad es el papel que juegan las tecnologías en la cultura; justamente la presencia de dispositivos<sup>1</sup> comunicacionales basados

---

<sup>1</sup> Utilizamos el término dispositivo, siguiendo el planteo de Mariana Maestri, quien retoma lo planteado por Valdetaro, S. (2007) “Al hablar de dispositivo nos referimos a ese lugar “entre” medio y técnica, que implica por supuesto un deslizamiento del enunciado a la enunciación, y que hace emerger específicos tipos de espacios los cuales activan contactos disímiles y variadas producciones de sentido”. Hablar de dispositivos nos permite tomar distancia del concepto tradicional de medios de comunicación de masas y pensar en tecnologías más personalizadas o “individualizadas”. Estos “nuevos dispositivos” no son, por supuesto, ni mejores ni peores, a

en la interconexión, instantaneidad, simultaneidad y globalización de la información han hecho que el esquema comunicativo tradicional basado en un modelo simple, de sentido único (emisor – receptor) se modifique por el de las redes múltiples. Estos dispositivos son el resultado de la unión entre las computadoras, la televisión y los teléfonos celulares (es decir lo que llamaremos “las pantallas”) por lo que hoy nos encontramos en medio de una revolución tecnológica que supone una modificación a nivel cultural hacia nuevas formas de producción, distribución y circulación de la información mediadas por las tecnologías de pantallas.

Podemos decir que este nuevo paradigma cultural ha traspasado las actividades meramente económicas y productivas y se ha extendido su uso a actividades más relacionadas con el propio individuo: en su vida cotidiana, los momentos de ocio, las formas de comunicación consigo mismo y otros, etc. En efecto, desde mediados de la década de los 90 y con más incidencia, desde que el uso de Internet se ha extendido de forma masiva, la aplicabilidad de las Tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) inciden en todas las esferas de la vida humana provocando cambios hasta hace poco tiempo impensados. El conocimiento y manejo instrumental de estas tecnologías, la forma de interpretar e interactuar con la realidad a través de las mismas y las implicaciones sociales que conllevan forman parte de la cultura de nuestro tiempo.

En el campo educativo, mundial y local, también se están produciendo importantes modificaciones vinculadas con la incorporación de las nuevas tecnologías. Una de ellas refiere a la implementación de políticas de Estado que consisten en la provisión de netbooks a gran escala. En Argentina, se implementó desde el año 2010 el “Programa Conectar Igualdad”. Tal como puede leerse en la página Web de dicho programa:

“El Programa fue creado (...) para recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país. Como una política de inclusión digital de alcance federal, Conectar Igualdad recorrerá el país entre 2010 y 2013 distribuyendo 3.500.000 de netbooks a todos los alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal. El Programa contempla el uso de las netbooks tanto en la escuela como en los hogares de los alumnos y de los docentes, impactando de este modo en la vida diaria de todas las familias y de las más heterogéneas comunidades de la Argentina. En este sentido, Conectar Igualdad se propone trabajar para lograr una sociedad alfabetizada en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con posibilidades de

---

los anteriores pero sí tienen un origen distinto; la televisión tradicional, la radio y los diarios impresos surgieron respondiendo a la lógica de la oferta y los nuevos medios lo hicieron desde la lógica de la demanda.

un acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción de grupo social, económico ni de las más diversas geografías, tanto rurales como urbanas. Alumnos, docentes, familias, directivos y referentes tecnológicos forman parte de este proceso que pretende generar profundas transformaciones para fortalecer la nueva escuela que consolide una Argentina justa, libre y soberana.” (<http://www.conectarigualdad.gob.ar/>, consultado 2/5/2014)

Cabe destacar que en el contexto latinoamericano y mundial se han implementado programas similares consistentes en la provisión de una computadora por alumno y docentes<sup>2</sup>. El desarrollo de estos programas se vincula con lo que se denomina “modelo 1 a 1”, es decir, “modelos didácticos-tecnológicos pensados para el trabajo escolar, por los cuales cada docente y cada alumno disponen de un dispositivo tecnológico personal.” (Manso, Pérez, Libedinsky y otros, 2011: 23). Este modelo se diferencia de otras formas de trabajo con las tecnologías, como por ejemplo, las “aulas laboratorio de computación” y “las aulas digitales móviles”. Si bien existe un consenso generalizado acerca de los beneficios del modelo 1 a 1 por el acceso personalizado y ubicuo que permite, su implementación genera múltiples interrogantes en diferentes planos de análisis.

A partir de mi experiencia como docente y orientadora educacional en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, considero interesante analizar qué sucede en las instituciones, y en particular, con los docentes que allí se desempeñan, en relación a la implementación de este modelo. De acuerdo a lo relevado de manera informal, se observan en los docentes de nivel secundario diferentes reacciones frente a las tecnologías, que van desde la posición *tecnofóbica* hasta la *tecnofílica*. Es decir, o un rechazo exagerado hacia cualquier uso de las tecnologías como soporte de la enseñanza; o bien, una visualización de las tecnologías como la panacea que resolverá todos los males educativos. En ambos casos, se trata de posiciones poco fundamentadas y que reflejan prejuicios que imposibilitan los debates que consideramos deberían darse.

Diariamente pueden escucharse en el discurso de los docentes variados comentarios: por un lado, los referidos a la creencia que las computadoras en clase distraen, porque los jóvenes sólo las usan para actividades como comunicarse con pares, ver fotos y jugar a videojuegos; por otro lado, las expresiones ligadas a la queja por la falta de capacitación que

---

<sup>2</sup> Ver por ejemplo el programa One Laptop Per Child (2005, Estados Unidos) y el Plan Ceibal (2010, Uruguay), entre otros.

pondría en evidencia, según los docentes, que los jóvenes manejan las computadoras mejor que ellos. Otros comentarios se refieren a la falta de mantenimiento de los equipos o ausencia de otras condiciones materiales que serían indispensables para su uso adecuado como por ejemplo la falta de conectividad. Consideramos que estas expresiones darían cuenta de prejuicios en relación a las tecnologías y sus usos, generando un obstáculo para su inclusión en las aulas con fines pedagógicos. Esta posición llegó a plasmarse inclusive en la resolución ministerial 1728, firmada por la titular de la cartera educativa Adriana Puiggrós, que prohibió en todo el sistema educativo la utilización de celulares dentro del ámbito escolar y en el horario de clase. El argumento que se brindó en ese momento fue que el uso de teléfonos en el aula "descentra y desconcentra el proceso de enseñanza-aprendizaje" sosteniendo que "para cada medio de comunicación existe un espacio propio de utilización". También se sostuvo que el uso de celulares "genera trastornos en el aprendizaje" y posibilita que se los utilice como "machetes electrónicos", para copiarse en los exámenes.<sup>3</sup> Si bien han transcurrido varios años ya de dicha resolución, se pueden ver aun los efectos simbólicos de tal resistencia hacia el uso de las nuevas tecnologías en contexto escolar.

Por el lado de los jóvenes, se observa que el uso de las tecnologías de pantallas (como el celular y las computadoras) es algo que parece darse naturalmente. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación atraviesan sus modos de conocer, pensar y aprender, aunque hay posiciones diferentes en relación a si estas formas son realmente productivas en contextos escolares.

En principio, estas tecnologías parecen estar más vinculadas a actividades de ocio, de vínculos sociales, y actividades lúdicas. Pero más allá de eso, coincidimos con el planteo de Reguillo (2000) en cuanto a que estas tecnologías de pantallas tienen mucho que ver en la conformación de la identidad juvenil y es por esto que resulta importante preguntarse por la relación de los adolescentes con los medios y las tecnologías.

En esta misma línea Morduchowicz (2012) plantea que "para la mayoría de los jóvenes, los medios de comunicación e Internet son el lugar desde el cual dan sentido a su identidad. Es uno de los pocos espacios que, según su propia percepción, les pertenece a ellos, habla de ellos y a ellos" (p. 23)

---

<sup>3</sup> Ver diario clarín 13-6-2006 "Prohíben el uso de celulares en las escuelas bonaerenses" en <http://edant.clarin.com/diario/2006/06/13/um/m-01214744.htm>, consultado el 21/6/2014

Siguiendo este planteo, y a partir de pensar en las reacciones observadas en la escuela secundaria frente a la entrada de las tecnologías de pantallas en las aulas, nos preguntamos *¿qué sucede con los jóvenes que al ingresar a la escuela, tienen que dejar de lado su vínculo con los medios y las tecnologías? ¿es posible educar a quién no reconocemos en sus prácticas cotidianas vinculadas a los medios y las tecnologías? ¿Existe un interés genuino de la escuela secundaria y de los actores principales que la habitan, por darle un lugar al otro, esforzándose por conocerlo y así poder propiciar una experiencia educativa?*

En suma, en este nuevo escenario cultural, con los usos de las tecnologías por parte de los jóvenes, y en estos escenarios educativos, con nuevos recursos tecnológicos al servicio de propuestas de enseñanza, se pueden enunciar, tanto desde el plano de las teorías como desde el plano de las prácticas educativas, variados interrogantes acerca de los desafíos que se presentan: *¿Cómo ven los docentes los usos de las tecnologías que realizan los jóvenes? ¿En qué grado los docentes se sienten capacitados para usar las nuevas tecnologías en las aulas como una herramienta más dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué usos pueden ser aceptados en las aulas porque contribuyen al trabajo escolar? ¿Qué usos que desarrollan los jóvenes podrían resignificarse en la institución escolar?*

En esta indagación nos proponemos analizar entonces los modos en que se relacionan los usos de las tecnologías de pantallas por parte de los jóvenes que asisten a la escuela secundaria y los docentes que se desempeñan en instituciones que fueron beneficiadas con el programa Conectar Igualdad.

### **c) Sistematización de los principales trabajos y debates en torno al tema:**

Para analizar el tema, consideramos organizar la exposición de los principales aportes en los siguientes ejes conceptuales: en primer lugar, cómo pensar a la escuela secundaria en un nuevo escenario en el marco de un nuevo paradigma de circulación y producción del conocimiento; luego, indagar en qué consisten los usos vinculados a la tecnología que realizan los jóvenes y, por último, analizar qué desafíos, cambios, nuevas condiciones exigirían el trabajo con las tecnologías en contexto escolar, con especial referencia al modelo 1 a 1, que puedan articular las prácticas tecnológicas de los jóvenes y los docentes de la escuela secundaria.

## Los desafíos de la escuela secundaria en un nuevo escenario

La sociedad contemporánea vive un período de profundas transformaciones caracterizado por la velocidad, extensión e intensidad de los avances científicos y tecnológicos que se han dado principalmente en las últimas décadas del siglo XX.

La segunda mitad del siglo XX se distinguió, entre otras cosas, porque las sociedades del mundo entraron en una etapa de transformación estructural. Siguiendo a Castells (1999; 2002; 2003) esta transformación estructural ha tenido como eje la centralidad de la generación de conocimiento y procesamiento de la información como las bases de la nueva revolución socio-técnica. De aquí que se denomine *sociedad informacional* a esa nueva sociedad, como una forma de indicar que los atributos de generación y procesamiento de información tienen un mayor alcance que exclusivamente el impacto de las tecnologías de la información y/o la información por sí misma. Castells prefiere el término "*sociedad informacional*" antes que el de "sociedad de la información" (haciendo la comparación con la diferencia entre industria e industrial). El autor señala que si bien el conocimiento y la información son elementos decisivos en todos los modos de desarrollo, "el término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico". (Castells, 1999: 47.) Luego continúa: "Lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos". Por lo que: "La difusión de la tecnología amplifica infinitamente su poder al apropiársela y redefinirla sus usuarios. Las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar. (...) Por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza productiva directa, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción". (Castells, 1999:58.)

Con respecto a la *sociedad del conocimiento* en una publicación posterior Castells (2002) señala que se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información. Cabe remarcar una diferencia fundamental entre *conocimiento e información*. El primero de los términos se referiría a un conjunto

articulado de elementos generado por un proceso de producción relacionado con la construcción de determinados saberes y habilidades, mientras que el segundo de los conceptos, el de *información*, se relaciona con los productos perceptibles y comunicables de ese conocimiento.

Retomando el planteo de Eliseo Verón (2001) *la información* “es el aspecto factual, descriptivo del conocimiento: la información no es otra cosa que una colección de datos” (p. 69), mientras que *el conocimiento* “son datos estructurados por leyes y reglas de manera explícita” (p. 69) Es decir que se trataría de una diferencia que puede plantearse en términos de producto (*la información*) que es generado a partir de un proceso (*el conocimiento*).

Esta distinción entre información y conocimiento resulta importante a la hora de pensar la relación de los jóvenes con las tecnologías y fundamentalmente el impacto de esto en la escuela, ya que debemos pensar a la información como los datos que podemos tener a nuestro alcance y por otro lado el conocimiento como la elaboración personal que realizamos de esos datos, de esa información. Por lo tanto siempre supone más que la información de la que hemos partido para construirlo, tiene una funcionalidad.

En términos de la semiótica de Charles S. Peirce, *la información* es una forma de fecundidad (datos sobre hechos) que se pueden acumular *ad infinitum* sin producir transformaciones cualitativas y *el conocimiento* aparece como una terceridad que se diferencia de la información por su capacidad para producir un nuevo conocimiento.

También encontramos en la bibliografía sobre el tema términos como "*Cultura Digital*". Adriana Gil, Joel Feliú, Isabel Rivero y Eva P. Gil (2003) y Lucía Merino Malillos (2010) definen la cultura digital como un contexto cultural en el que adquiere una importancia creciente el uso de las nuevas tecnologías de relación. Los lenguajes oral y escrito (tradicionalmente los marcadores más importantes de una cultura) no pierden su importancia en la cultura digital debido a su integración en las máquinas. Son estas últimas, las máquinas digitales, las que configuran el marco de producción, de interacción y de interpretación del lenguaje. La cultura digital solo puede existir en la actuación de sus participantes. La cultura digital es consumida y, en consecuencia, actuada, reproducida, reinterpretada repetidamente en el uso que los adolescentes y jóvenes realizan de las nuevas tecnologías de relación.

Frente a las nuevas características sociales, económicas y culturales de este tiempo, se abren múltiples interrogantes que se refieren a *¿cuáles son los cambios en los modos de vincularse hoy?* Y coincidiendo con el planteo de Castells y Verón, en su diferencia entre la



información y el conocimiento nos preguntamos en este escenario *¿qué desafíos le presenta esta sociedad de la información a la escuela secundaria?*

### **Los docentes de la escuela secundaria y las tecnologías de pantallas**

Antes de pensar la relación de los docentes de la escuela secundaria y las tecnologías, resulta necesario revisar los inicios de este nivel de enseñanza, para responder a qué objetivos y qué funciones se le atribuían; para así poder pensar cuánto de la matriz fundacional incide en las maneras de apropiarse de lo nuevo.

Myriam Southwell (2011) plantea que antes de la sistematización de la educación secundaria existieron experiencias de educación preparatoria, que dependían de las universidades (para las cuales preparaban) por lo que compartían características con ellas. Su objetivo principal era la formación de la aristocracia y la burocracia colonial, por lo que estos colegios preparatorios tenían un carácter fuertemente ritualista y formalista.

En 1771 se funda en Buenos Aires el Colegio de San Carlos o Colegio Convictorio Carolino y posteriormente en 1818 (en el mismo lugar) el Colegio de la Unión del Sud; con el objetivo de garantizar el acceso a la “alta cultura” y promover la sociabilidad de la élite porteña. Por problemas económicos en 1823 el Colegio de la Unión del Sud se convierte en el Colegio de Ciencias Morales, dependiente de la Universidad de Buenos Aires (inaugurada el 12 de agosto de 1821 por iniciativa del entonces ministro de gobierno de la provincia de Buenos Aires, doctor Bernardino Rivadavia). El colegio de Ciencias Morales intentaba una fusión entre sociabilidad, formación política común de la élites; constituyéndose en el antecedente más importante dentro de las experiencias de formación de élites. Bernardino Rivadavia intentó desplegar un proyecto a escala nacional, por lo que en esos años se crean colegios preparatorios en Paraná (en 1848) y un año después en Concepción del Uruguay, con el objetivo de garantizar la educación literaria y filosófica de la juventud.

En 1863 sobre la base del Colegio de Ciencias Morales se crea el Colegio Nacional de Buenos Aires, con el objetivo de llevar un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país, por lo que en 1864 se fundaron otros cinco colegios nacionales y en el año 1900 encontramos ya diecinueve. Estos colegios que perseguían el objetivo de formar a los futuros dirigentes y producir distinción y jerarquía social, abarcaban sólo a un 1% de la población, perteneciente a los sectores más acomodados (aquellos que podían continuar sus estudios universitarios, lo que da cuenta del carácter elitista de la escuela

secundaria en sus orígenes). El curriculum ideal de estos colegios llevó las marcas del enciclopedismo.

En líneas generales podemos decir que la configuración del nivel medio en la Argentina se origina con la creación de los colegios nacionales durante la segunda mitad del siglo XIX. Estos colegios fueron las instituciones encargadas de la formación de las clases dirigentes y de la formación para la universidad y se caracterizaron por su rasgo selectivo, su curriculum enciclopedista y su contenido humanista. Con respecto al impacto del Colegio Nacional basta leer algunas líneas del trabajo de Losada que nos permite reflexionar sobre esto: “En semejante contexto, no es sorprendente que en el fin de siglo ganara fuerza la reputación y el prestigio del colegio del Estado, el Nacional Buenos Aires (creado en 1863 – sobre la calle Bolívar, entre las actuales Moreno y Alsina, en un edificio que ya había albergado importantes instituciones educativas como el colegio San Carlos, jesuita, y el Colegio de Ciencias Morales creado por Rivadavia-). Se consolidó como el ámbito formador de la elite dirigente, y en consecuencia, como una instancia inevitable de la educación de los jóvenes de la alta sociedad: “Era tal su prestigio que se consideraba, sino indispensable, conveniente al menos, que todo estudiante de Buenos Aires cursara algún año de estudios en él (Bioy citado en Losada). Laicos y católicos (y provincianos y porteños –cuyas disputas, como retratara Miguel Canñe en *Juvenilia*, tuvieron una caja de resonancia en el colegio-) convivieron así en las aulas del Nacional de Buenos Aires” (Losada, 2008: 110)

Hacia 1869 comenzó la expansión de otra modalidad: las Escuelas Normales, cuyo objetivo fue la formación de maestros que sostuvieran la creciente expansión del nivel primario de enseñanza (Dussel, 1997). Las escuelas normales se extendieron rápidamente por todo el país. En la misma etapa, se crearon además “anexos” en los colegios nacionales con orientaciones técnicas, productivas y comerciales. Podemos decir, que a pesar de la creación de las escuelas normales, el colegio nacional oficio de modelo de escolarización de los jóvenes, por su mayor valor social.

Puede verse, con el transcurso de los años, que la expansión de la educación secundaria se desarrolló sin una legislación integral para sus diferentes ofertas, modalidades y orientaciones. Fue a principios de la década del 40 cuando se instauró un principio de unificación entre distintas ofertas, estableciéndose que los primeros tres años brindaran contenidos curriculares análogos (ciclo básico) en las distintas modalidades.

Luego, la evolución de la escuela secundaria fue objeto de preocupación de las políticas educativas, implicando la elaboración de diversas propuestas de reforma (sobre las

que no nos detendremos en este recorrido), que no alcanzaron consenso para su implementación.

Nos detendremos ahora en la década del '90, ya que esta aporta cambios fundamentales para el sistema educativo argentino y, en especial, para la escuela media. Por un lado, en 1992 con la Ley de Transferencia de Servicios Educativos, se transfieren las escuelas medias y los institutos terciarios a la jurisdicción provincial. Por otro lado, en 1993 la ley Federal de Educación establece 10 años de educación obligatoria y transforma la estructura del sistema (Nivel Inicial, Educación General Básica –hasta segundo de la anterior escuela media- y Polimodal -3 últimos años de la escuela media). Además se propone, la articulación de la enseñanza técnica a través de la creación de trayectos técnico profesionales. Y por último, se cambia la estructura curricular a través del diseño de Contenidos Básicos Comunes para todo el país que incluyen la renovación de los planes de estudio y la separación del curriculum del bachillerato en diferentes modalidades para el Polimodal. Fueron cinco las modalidades propuestas: Producción de Bienes y Servicios, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Comunicación, Arte y Diseño. Es interesante advertir que la Ley Federal fue la primera norma que intentó abarcar todos los niveles educativos (menos el superior), así como la primera en regular la educación secundaria de forma integral (Gallart, 2006).

Finalmente en los comienzos del 2000 se comienzan a plantear debates en torno a la derogación de la Ley Federal de Educación y la necesidad de “volver a la vieja escuela secundaria” (anterior a los polimodales). En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que propone la homogeneización de todo el sistema educativo nacional y establece la obligatoriedad de la Educación Secundaria.

Puede verse con este breve recorrido, cómo la historia de la educación secundaria dista en muchos puntos de la educación primaria: en principio la escuela secundaria o media fue pensada para unos pocos (provenientes de clases bien posicionadas económicamente – elites) y con cierta continuidad para los estudios universitarios. Si bien a lo largo de la historia hubo intentos de reformas de esas bases, y podemos pensar ciertamente en algunas modificaciones, la matriz o gramática persistió y es esta rigidez en sus bases, la que genera conflictos en la actualidad con el desafío que plantea la obligatoriedad de este nivel. Son numerosos los autores que hablan justamente de la persistencia de un conjunto de reglas que rigen las instituciones educativas, elementos como: la organización graduada de los alumnos en aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la organización de los estudiantes por

cantidades determinadas, la clasificación de los saberes a enseñar en materias o disciplinas y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende. Estos autores han estudiado, desde diferentes perspectivas, aquello que permanece, o que como ya dijimos, las reformas no han logrado modificar. David Tyack y Larry Cuban (2001) utilizaron el concepto de gramática escolar para referirse a las permanencias en lo escolar. Por otro lado, Antonio Viñao (2002) propone el concepto de cultura escolar conformada por “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (p. 73). Estas teorías, reglas y hábitos se van transmitiendo de generación en generación al interior de las instituciones y permite que quienes por ellas transiten se integren, interactúen y cumplan con los comportamientos que se esperan tanto dentro como fuera de las aulas. (Viñao, 2002:73)

Podemos decir que la noción de la gramática o la forma escolar sigue condicionando nuestra mirada sobre la escuela, influyendo en la idea de qué es o debe ser una escuela. Y justamente es esta gramática la que provoca que, en muchos casos (en apariencia ignorando la irrupción de nuevos sujetos, con otras ideas, intereses, demandas y lenguajes) las escuelas mantengan una apariencia escolar anterior; lo que produce ideas nostálgicas (“todo tiempo pasado fue mejor”, “los jóvenes ya no son los de antes”, etc.)

Giddens nos dice entonces la escuela se convierte en una *institución-cascarón*: “Donde quiera que miremos, vemos instituciones que parecen iguales siempre desde afuera, y llevan los mismos nombres, pero por dentro son bastante diferentes. Seguimos hablando de la nación, la familia, el trabajo, la tradición, la naturaleza, como si todos fueran iguales que en el pasado. No lo son. El cascarón exterior permanece, pero por dentro han cambiado –y esto está ocurriendo no sólo en Estados Unidos, Gran Bretaña o Francia sino prácticamente en todas partes-. Son lo que llamo instituciones cascarón. Son instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir.” (Giddens, 2000). Este autor nos señala, que la escuela no sabe cómo hacer frente a las nuevas subjetividades, los nuevos lenguajes que en ella circulan.

Siguiendo esta línea, Jesús Martín-Barbero (2002), señala la ruptura con las características de la gramática escolar, propia de la matriz fundacional, diciendo que los jóvenes constituyen hoy el punto de emergencia de una cultura otra, que rompe tanto con la cultura basada en el saber y la memoria de los ancianos, como en aquella cuyos referentes aunque movedizos ligaban los patrones de comportamiento de los jóvenes a los de padres que,

con algunas variaciones, recogían y adaptaban los de los abuelos. Al marcar el cambio que culturalmente atraviesan los jóvenes como ruptura se nos están señalando algunas claves sobre los obstáculos y la urgencia de comprenderlos, esto es sobre la envergadura antropológica, y no sólo sociológica, de las transformaciones en marcha.

Ahora bien, podemos pensar que justamente todos los elementos que hemos incluidos dentro de esa matriz o gramática de la escuela moderna condicionan o delimitan un tipo particular de relación entre docentes y alumnos (Dubet, 2006)

Francois Dubet (2004), ha planteado que los sistemas escolares se habrían expandido bajo la forma de un programa institucional que hoy estaría en crisis: “La ampliación de la empresa de la escuela en la formación de los individuos, la modernidad del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX asumió una forma escolar y un modelo de socialización que yo caracterizo como un programa institucional. La palabra programa debe ser entendida en su sentido informático, el de una estructura estable de la información pero cuyos contenidos pueden variar de manera infinita” (p.1) Una de las cuatro características del programa institucional que Dubet señala como fundamentales es que la escuela es un santuario “En la medida en que la escuela se identifica con principios situados "fuera del mundo" y en que sus profesionales sólo rinden cuentas a la institución, ésta debe protegerse de los "desórdenes y pasiones del mundo".(p. 3) Dentro de este programa institucional la socialización ocupa un lugar fundamental, ya que Dubet plantea que dentro de este modelo aparece fuertemente la convicción “según la cual el sometimiento de los alumnos a los valores y reglas del santuario escolar es absolutamente fundamental ya que está en el corazón de una creencia pedagógica milenaria y paradójica, según la cual la libertad nace del sometimiento a una figura de lo universal” (p. 3)

Justamente es esta idea de Dubet de la escuela como santuario, la que nos permite pensar que es allí donde se “formatean” sujetos (en el sentido de “dar forma”, o cierta “fabricación” en el sentido que plantea Meirieu); por lo que sería necesario realizar un corrimiento de esta idea de la “escuela como santuario” para poner en relación el adentro y el afuera institucional de modo de habilitar experiencias escolares realmente significativas para los jóvenes, pensando en los nuevos sentidos de la escuela secundaria.

Con este marco de referencia, habiendo situado algunos puntos importantes en la historia de la escuela secundaria, que marcarán sin duda la identidad y el perfil profesional de los docentes, nos interesa pensar la relación de estos últimos con las tecnologías.

Quevedo (2006) plantea que los efectos del cambio tecnológico y las prácticas culturales de nuevo tipo han cambiado la fisonomía del espacio público y han profundizado el repliegue al ámbito privado. La diversificación, la transformación y la inestabilidad de los roles se experimentan en todos los ámbitos, incluida la institución escolar, cuya dinámica es puesta en cuestión y tensionada por demandas viejas y nuevas. La socialización de los niños y jóvenes a través de los medios compite fuertemente con la escuela desde hace tiempo, pero se agudiza con la incesante multiplicación tecnológica y su penetración en todos los intersticios de la vida cotidiana.

Por su parte y en relación a este tema, Inés Dussel (2010) plantea que suele pensarse que los docentes tienen una actitud de resistencia frente a la cultura digital. Dussel retoma en su texto a Cuban (1986), quien expresa que el profesorado ha reiterado una posición conservadora ante la introducción de cada nueva tecnología, ya sea el cine, la televisión o las computadoras. Este autor en su estudio encuentra que los cambios en el aula no han sido radicales, ya que sigue predominando la lección del docente al grupo completo y el trabajo en pequeños grupos. (Cuban, 2008)

Retomaremos también estudios de referencia en los que se ve una actitud prohibitiva en relación a las nuevas tecnologías, como es el caso de los estudios culturales en Inglaterra de John Hartley(2009) quien dice “mayoritariamente, los sistemas educativos han respondido a la era digital prohibiendo el acceso escolar a entornos digitales como YouTube, y establecieron ‘cercas’ o muros bajo estricto control docente. De esto, los chicos aprenden que la prioridad fundamental de la educación formal no es volverlos competentes digitalmente sino ‘protegerlos’ del contenido inapropiado (...)” (p. 130).

Quevedo (2003) también se refiere a las actitudes de los docentes frente a las nuevas tecnologías. El autor sitúa como el fenómeno cultural más significativo de la segunda mitad del siglo XX la revolución en las comunicaciones y su impacto tanto en el espacio social e institucional como en la vida privada de las personas. En este período se han producido profundas mutaciones: los medios han logrado alterar las barreras tradicionales entre el tiempo libre/esparcimiento, se han modificado nuestros patrones estéticos y perceptivos, etc. En este nuevo mundo la escuela es una de las instituciones que más ha sufrido el impacto de las transformaciones culturales y que más resistencia les ha opuesto (ya que percibe a los medios como una amenaza).

No obstante estas apreciaciones, no todos los docentes adoptan este tipo de posicionamientos, o podemos pensar que estos posicionamientos están cambiando en la actualidad. Esta idea se desprende de un trabajo realizado en el contexto argentino por Roxana

Cabello. En su estudio en el conurbano bonaerense entre el año 2003 y el 2006, encuentra que los docentes se enfrentan con temor y desconfianza a la computadora, pero también se observa que todos manifiestan tener “predisposición favorable” y valoran el uso de las computadoras para tareas escolares, por lo cual reconocen que es importante capacitarse en el área. Muchos de ellos no se sienten con las suficientes “competencias tecnológicas” como para hacerle frente a su utilización en el aula. Cabello encuentra que hay una asociación fuerte entre habilidad y aspectos actitudinales: a menos temor, más exploración de otras posibilidades de uso, y por lo tanto mayor habilidad para adquirir más competencias. Esto es similar a lo que observaron Peralta y Albuquerque en cinco países del sur de Europa, donde encuentran una correlación alta entre competencia en el uso y confianza y disposición hacia las nuevas tecnologías (Peralta y Albuquerque, 2007).

Tomando en cuenta datos relevados por las encuestas realizadas por la UPEA, la Universidad Pedagógica y la encuesta dirigida por OEI, fundación Santillana y Quevedo sobre las percepciones y prácticas de los docentes en relación a las nuevas tecnologías, puede verse cómo las posiciones de los docentes van cambiando en relación a las nuevas prácticas culturales y tecnológicas de los jóvenes; mostrando a los docentes, en primer lugar, como usuarios frecuentes de las nuevas tecnologías, y en segundo lugar, con actitudes generalmente favorables hacia su introducción en el aula.

Una encuesta realizada por la Universidad Pedagógica de la dirección general de escuelas de la provincia de Buenos Aires a fines de 2010, muestra que solo el 4% de estos docentes no usan nunca la computadora. Casi el 80% lo hace muy frecuentemente: todos o casi todos los días. Cabe remarcar que según arroja este estudio puede verse una actitud predominantemente positiva (96%) hacia la enseñanza de la computación en la escuela. Solo un 3% señala que no es importante incluirla dentro de los contenidos escolares.

Realizando una comparación con los datos que relevó la encuesta encargada por la UPEA y desarrollada por el IIPE-UNESCO/ Sede Buenos Aires, que fue dirigida por Emilio Tenti, podemos ver que coinciden en los motivos o intereses por los que los docentes utilizan las computadoras: en un mayor porcentaje (85%) lo hacen para buscar información en Internet y un (72%) para comunicarse por correo electrónico. Si se analiza esta información por edad, los resultados resultan consistentes con lo que suele decirse respecto a la distancia entre las distintas generaciones. Los docentes más jóvenes no solo reportan usos más frecuentes sino que muestran mucha más actividad en el chat, juegos y descarga de música y películas. En todas las categorías evidencian una participación más cotidiana, siendo la más importante la búsqueda de información que realiza un 94% de los docentes que tienen hasta 29 años. Las

distancias se acortan en la capacitación por Internet, que no reconoce diferencias significativas.

Cabe aclarar que estas investigaciones fueron realizadas antes del comienzo de la distribución de las netbooks en el programa Conectar Igualdad. Por lo que resulta fundamental preguntarse *¿Cuáles son los posicionamientos de los docentes con respecto a este programa? ¿Qué cambios en el formato de la escuela secundaria son necesarios para dar lugar a los usos que los jóvenes realizar con las tecnologías? ¿En qué medida las nuevas tecnologías pueden articularse con los nuevos sentidos de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel?*

### **Los usos de las tecnologías en los jóvenes**

Antes de abocarnos al análisis de los usos que realizan los jóvenes de las tecnologías, resulta importante detenernos en la categoría analítica “juventud”, nos referimos a pensar quiénes son esos jóvenes y en definitiva de qué estamos hablando cuando hablamos de *los jóvenes*.

La categoría de juventud es una categoría socialmente construida, *sólo una palabra* dice Pierre Bourdieu (1990) en uno de sus textos, aclarando que se construye como representación ideológica de la división de los grupos y que existe una lucha por instalar sus límites. Por su parte Mario Margulis en 1996 titula uno de sus libros *La juventud es mas que una palabra (Ensayos sobre cultura y juventud)* para remarcar la idea de que este término tiene usos particulares, sentidos singulares y efectos concretos.

Podemos pensar desde estos autores, así como desde los desarrollos y análisis de Mariana Chaves que la juventud no es algo en sí, sino que es una construcción que se realiza en el juego de relaciones sociales.

Coincidiendo con Mariana Chaves (2009), podemos decir que “la juventud no es una categoría definida exclusivamente por la edad y con límites fijos de carácter universal” (p. 10), es decir que lo cronológico de ninguna manera define qué es ser joven.

Resulta un gran aporte a nuestro trabajo la síntesis realizada por Antonio Pérez Islas (2000) quien ofrece nueve criterios básicos para definir lo juvenil, resumiendo los puntos más importantes de la bibliografía sobre el tema. Lo juvenil es:

1. *Un concepto relacional.* Sólo adquiere sentido dentro de un contexto social más amplio y en su relación con lo no juvenil



2. *Históricamente construido*. No ha significado lo mismo ser joven ahora que hace veinte años, el contexto social, económico y político configura características concretas sobre el vivir y percibir lo joven.
3. *Es situacional*. Por lo que responde sólo a contextos bien definidos, en tanto se debe evitar las generalizaciones, que hacen perder lo concreto y específico de cada caso.
4. *Es representado*. Pues sobre lo juvenil se dan procesos de disputa y negociación entre las hétero-representaciones (elaboradas por agentes o instituciones sociales externos a los jóvenes) y las auto-percepciones de los mismos jóvenes. En algunos casos ambas coincidirán, en otros se establecerán relaciones conflictivas o de negociación.
5. *Cambiante*. Se construye y reconstruye permanentemente en la interacción social, por lo tanto, no está delimitado linealmente por los procesos económicos o de otro tipo, y aunque éstos inciden, el aspecto central tiene que ver con proceso de significado.
6. *Se produce en lo cotidiano*. Sus ámbitos de referencia son íntimos, cercanos, familiares: los barrios, la escuela, el trabajo, etc.
7. *Pero también puede producirse en lo imaginado*. Donde las comunidades de referencia tienen que ver con la música, los estilos, la Internet, etc.
8. *Se construye en relaciones de poder*. Definidas por condiciones de dominación/ subalternidad o de centralidad/ periferia, donde la relación de desigualdad no implica siempre el conflicto, pues también se dan procesos complejos de complementariedad, rechazo, superposición o negación.
9. *Es transitoria*. Donde los tiempos biológicos y sociales del joven o la joven en lo individual, los integran o expulsan de la condición juvenil, a diferencia de las identidades estructuradas / estructurantes que son perdurables (como las de clases, étnicas, nacionales o de género) (Pérez Isla, 2000)

Por otro lado, si pensamos en las representaciones sobre los jóvenes que circulan en las instituciones educativas, y en la sociedad en general, habitualmente están teñidas de una connotación negativa. Esta apreciación resulta importante para nuestro trabajo ya que en los discursos de los docentes habitualmente se escuchan frases que hacen alusión a la falta de interés de los jóvenes. Mariana Chaves (2005) describe y relaciona las construcciones discursivas sobre la juventud, abordando el tema desde un enfoque que nos permite desnaturalizar las miradas hegemónicas sobre la juventud; las cuáles responden a los modelos jurídicos y represivos del poder:

“La Juventud está signada por el gran NO, es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo) se le niega la existencia como sujeto total (en transición,

incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etc.)” (p. 18).

Siguiendo el planteo de esta autora, podemos decir que en general, cuando se aborda esta temática, se parte de una comparación desde una perspectiva adultocéntrica, lo cual tiene como consecuencia la caracterización de los jóvenes desde las nociones de falta, ausencia y negación; nociones atribuidas al joven como parte de su esencia.

Esta mirada, que entiende como natural ciertas características de los jóvenes, atribuidas desde el decir de los adultos, nos posiciona en discursos altamente ideologizados y discriminatorios. Debemos evitar quedar atrapados en este imaginario sobre los jóvenes, que nos impide abordar la condición juvenil como construcción social. Entendiéndola con las características que enumera y desarrolla Pérez Isla (2000).

Ahora bien, deberíamos preguntarnos *¿cómo influyen estas representaciones en la relación educativa? Estas miradas teñidas de una connotación negativa ¿permiten habilitar el espacio escolar a los jóvenes con sus características propias, singulares y sus marcas identitarias (pensando en este trabajo en las tecnologías de pantallas)?*

En contraposición a esta mirada negativa de los jóvenes, hay otra, más minoritaria que tendería a depositar en ellos los saberes “novedosos”. Esta mirada se ha expresado por ejemplo en el auge que tuvieron los conceptos de “*nativos digitales e inmigrantes digitales*”. Podemos encontrar en el trabajo de Mark Prensky (2001) titulado “Digital Natives, Digital Immigrants” la primera referencia a la expresión nativos digitales, utilizada para nombrar, según afirma el autor, a los niños y jóvenes que ingresan al sistema educativo y que han cambiado radicalmente respecto a generaciones anteriores: “Los estudiantes de hoy son hablantes nativos del lenguaje digital de los computadores, los videojuegos y la Internet”. Por otro lado, la expresión de inmigrantes digitales, designa a aquellos que no nacieron en estas condiciones y que participaron de un proceso de socialización diferente, teniendo que adaptarse necesariamente a este entorno.

Por su parte, Tapscott (1998) se refiere a esta población con el término “*generación net*,” con el que denomina a la primera generación que crece rodeada de tecnología digital, y para cuyos integrantes esta no parecería constituir ninguna amenaza sino un entorno completamente natural a su experiencia cotidiana.

Si bien estos conceptos colocan a los niños y a los jóvenes en un lugar más positivo, que cuentan con saberes de los que los adultos no disponen, consideramos que se trata

también de una mirada discriminatoria, donde el otro es visto como “lo extraño inalcanzable”. En efecto, el concepto de “nativo digital” suele depositar en los jóvenes la iniciativa, el dinamismo que generan las tecnologías, dejando de lado la responsabilidad que le cabe a los adultos para promover usos más ricos y relevantes de esas tecnologías. Por lo que vale la pena poner en cuestión la visión tan dicotómica y radical a la que nos lleva esta metáfora, que sería inhabilitar el diálogo entre generaciones.

Coincidimos con Daniel Cassany y Gilmar Ayala (2008) en el planteo de críticas y matizaciones que se pueden hacer a esta metáfora, por diversos aspectos. Por un lado es difícil establecer una distinción absoluta entre nativos e inmigrantes. Por otro lado tampoco queda definido con exactitud y rigurosidad a qué llamamos “digital”, es decir a qué tipo de prácticas o discursos nos estamos refiriendo con ese término.

Además la metáfora sugiere un mundo dividido o separado entre lo digital y lo analógico, cuando en realidad ambos se complementan ya que muchas prácticas letradas actuales integran recursos analógicos y digitales sin dificultad.

Y por último tal cual señalan Cassany y Ayala, Prensky conoce por su experiencia cómo usan las TIC los jóvenes nativos y los adultos inmigrantes, pero sus aportes no dejan de ser impresiones personales, generales, aproximativas, que no se han basado en investigaciones científicas.

Ya desde fines de los años setenta, Douglas e Isherwood (1996, primera edición en 1979) comenzaron a afirmar que el consumo debía entenderse dentro del proceso social, como parte de las necesidades de la gente de relacionarse entre sí, así como parte de la necesidad de mediadores materiales en esas relaciones. Los autores cuestionan la racionalidad económica y proponen una visión más metafórica para comprender ese universo simbólico. Consideran el consumo de cualquier tipo de mercancía como una “práctica cultural”, como un sistema de rituales recíprocos que implican adquirir marcas apropiadas a la ocasión, a los invitados o anfitriones, o a la comunidad en general (amistad, alegría, duelo).

García Canclini (2007) sostiene que la convergencia digital determina la reorganización de los modos de acceso a los bienes culturales y las formas de comunicación. La “tecno-socialidad” muestra que los recursos inalámbricos de comunicación se convierten en contextos, condiciones ambientales de formas de ser, valores y acontecimientos. En esta misma línea, coincidimos con el planteo de Aguerre y otros (2009) en cuanto a que los jóvenes se apropian de las nuevas tecnologías, esto quiere decir que las utilizan y les otorgan sentido en relación a su vida cotidiana.

Por otro lado Julieta Bouille (2008) analiza el impacto de la proliferación de TIC entre los jóvenes y la aparición de *la tecnocultura*, a la cual define como un contexto cultural en el que predomina el procesamiento veloz de la información, de tipo hipertextual, no lineal, en el que cambian los parámetros de tiempo y espacio, generando una sensación de proximidad témporo-espacial en donde se produce un escenario multicultural a partir de la incorporación del ciberespacio, y en el que circula la información en red de manera global.

Refiriéndose también a las prácticas culturales de los jóvenes Dussel y Quevedo (2010) plantean que “El complejo entorno tecnológico que caracteriza hoy a nuestras sociedades –y donde se socializan las generaciones más jóvenes – ha creado hábitos y prácticas culturales absolutamente novedosas y que no se podían imaginar hace quince o veinte años” (p. 19); haciendo referencia a la práctica de los videojuegos y el desarrollo de los blogs y las redes sociales como fenómenos de la nueva sociabilidad, así como también el uso de los celulares (todo esto sería parte de lo que llamaremos en sentido amplio “el mundo digital”)

A continuación, retomaremos algunos datos como fuente de referencia acerca de los consumos culturales de los jóvenes en la Argentina.

La encuesta del Ministerio de Educación de la República Argentina (2006) y sobre la base de esta encuesta, el trabajo de Roxana Morduchowicz (2008) resultan interesantes en cuanto a poder explorar el papel de la cultura popular en la vida de los niños y los jóvenes de 11 a 17 años, en el marco del Programa Escuelas y Medios, analizando el acceso a los medios de comunicación y las tecnologías, sus significados y prácticas, es decir, las características de los consumos culturales juveniles y cómo influyen en la construcción de su identidad. El estudio concluye que no existe una relación lineal entre acceso y uso. El acceso no asegura el uso y el uso no significa acceso. En los resultados de los cuestionarios, quedó en claro que la computadora no es un bien de acceso en todos los estratos sociales, pero esto no significa que los jóvenes que no poseen una PC en sus hogares no la utilicen. Según la autora, el acceso está también habilitado a través de la disponibilidad de locutorios, cibercafés y, en menor medida, por la escuela. Según se señala, es importante la incidencia del contexto socioeconómico, definido principalmente por el nivel de ingresos y el grado de educación alcanzada por el sostén del hogar, sobre todo en la adquisición de bienes culturales y tecnológicos. Sin embargo, se observa que el uso es mucho más amplio, sobre todo de Internet. También se afirma el paso de la cultura lineal a la percepción simultánea, inmediatez, presentismo y fragmentación (Morduchowicz, 2008). La autora hace referencia a

la fragmentación con que los jóvenes se relacionan con los saberes (Morduchowicz, 2008: 28) remarcando en este sentido que los estudiantes hoy no recurren a estudiar con libros, o utilizar las bibliotecas ya que se estudia a partir de fotocopias de capítulos aislados. También se refiere Morduchowicz en el mismo texto a la utilización del zapping como manifestación de un comportamiento “mosaico” y al “presentismo” que suele verse en las nuevas generaciones, en tanto prefieren las películas de acción con efectos relampagueantes por sobre las narrativas de largo plazo, la fugacidad de las modas, así como la intensidad de la comunicación instantánea posibilitada por Internet (García Canclini, 2006).

Podemos decir en esta línea que los jóvenes de hoy viven en la fragmentación, la provisionalidad, la búsqueda de inmediatez y experimentan una intensa y constante sensación de impaciencia (Ferrés, 2000)

Con respecto al equipamiento, solo la TV y la radio tienen presencia prácticamente universal, el resto de los medios está atravesado por las diferencias sociales, a excepción del teléfono celular, que muestra una brecha menor y en poco tiempo aumentó su difusión. El 65% de los chicos usa la computadora sobre todo para chatear. En segundo lugar, para jugar (53%), buscar información (50%), usar correo electrónico (45%), escuchar o bajar música (45%) y hacer la tarea (40%). Muchos utilizan la computadora fuera de sus casas; entre los sectores populares, el 83% la usa en locutorios. También importan las diferencias sociales en cuanto a la conexión: tener computadora e Internet en la casa está ligado a un uso más fluido e intensivo y también se asocia con las destrezas y el capital cultural, que permiten un uso más productivo y diversificado de los recursos. La música es el consumo más valorado, la principal marca de identidad. El carácter portátil, su ubicuidad y su accesibilidad la convierten en un consumo esencial en todos los sectores sociales. Se destaca la simultaneidad en el uso de los medios, pero más allá de su importancia, Morduchowicz destaca que la opción principal para los adolescentes es salir con amigos.

Las principales conclusiones -a partir del análisis de los resultados de esta encuesta son: en primer lugar que la brecha social es también cultural y que los chicos argentinos pasan mucho tiempo conectado a los medios, pero no es su primera opción: cuando pueden elegir, prefieren la sociabilidad cara a cara. Lo que caracteriza a estos jóvenes es el uso simultáneo de los medios y su superposición en variadas combinaciones: TV más Internet, música más teléfono, etcétera. Por otro lado no existe una relación lineal entre leer y ver tv: los que ven cuatro a seis horas por día de TV, leen la misma cantidad de libros por año que los que miran una hora diaria. Y entre los lectores de tres libros por año, el porcentaje de altos consumidores de tele (cuatro horas) es el mismo que el de los que ven poca televisión.

En el caso de la lectura (que se supondría que “se lleva mal” con el uso de la PC) también se comprueba con la encuesta que esa suposición es un mito. Según expresa la autora “los medios no se desplazan entre sí: se complementan” ya que “no hay antinomias entre medios porque la utilización de un medio no excluye la utilización del otro: lo que se produce es una suma” (Morduchowicz, 2008: 87)

Con respecto a las zonas rurales, ven menos televisión, escuchan más radio y tienen casi nulo acceso a una computadora (esta es la mayor brecha cultural); y no hay linealidad entre consumo mediático y mal rendimiento escolar.

Por otro lado la encuesta Joven 2010, realizada por la Dirección General de Políticas de Juventud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires muestra algunos cambios en las formas de acceso y uso de las nuevas tecnologías. Los datos indican que el 95% de los jóvenes usa Internet y más de la mitad se conecta varias veces al día con el objetivo de entretenimiento. El cibercafé, a su vez, está en desuso, así como los fotologs y los blogs. La actividad social sigue siendo la prioridad y la mayoría pasa el tiempo libre cerca de sus amigos, pero la mayoría lo hace en su casa o se contacta por Internet.

Como puede verse, todas estas encuestas abordan la vinculación de los jóvenes con el mundo digital, arrojando resultados que nos permiten pensar las características de los consumos culturales y tecnológicos de los jóvenes hoy. Entre ellos los que aparecen con mayor fuerza o peso son la telefonía celular y el uso de las computadoras, principalmente para el uso de Internet. Por lo que se hace indispensable pensar y abrir interrogantes con respecto a las relaciones posibles entre estos dispositivos y los profesores de la escuela secundaria con el objetivo de comprender esos modos de relación. *Frente a las características de fragmentación, provisionalidad e inmediatez ¿cómo dialoga la escuela secundaria con los jóvenes hoy? ¿Qué propuesta les ofrece la escuela secundaria a estos jóvenes? ¿Hay lugar en la escuela secundaria para estos consumos, están habilitados por los docentes en las aulas?*

### **El modelo 1 a 1: su inserción en la escuela secundaria**

Abordaremos ahora algunos aspectos que se refieren a la implementación de lo que se denomina modelo 1 a 1, “modelos didáctico- tecnológicos pensados para el trabajo escolar, por los cuales cada docente y cada alumno disponen de un dispositivo tecnológico personal” (Manso, Pérez, Libedinsky y otros, 2011: 23).

Con el arribo de este modelo en las escuelas surgen diversos interrogantes que son analizados por algunos autores (Manso, Pérez, Libedinsky y otros, 2011) en diferentes planos. En primer lugar el plano que se refiere a lo *político y legal*, ya que para la implementación de proyectos de estas características es imprescindible el consenso y el debate de todos los actores involucrados, de toda la comunidad educativa para de este modo hacer posible su implementación exitosa en post de un cambio positivo dejando de lado temores, inquietudes e incertidumbres. También en este plano debemos incluir el análisis que se refiere a las políticas de uso de los equipos: ¿en qué espacios dentro de la institución de podrán usar? ¿En qué momentos? ¿Qué sucede con los equipos cuando el alumno ya no concurra a la escuela? etc. (Manso, Pérez, Libedinsky y otros, 2011: 28)

En segundo lugar es necesario un análisis en el *plano pedagógico*, ya que la implementación de este modelo resulta una nueva oportunidad para un cambio, pero no debe pensarse que el solo hecho de llegar a las escuelas producirá un impacto pedagógico (Manso, Pérez, Libedinsky y otros, 2011: 29)

Por otro lado los interrogantes en el *plano tecnológico* se refieren principalmente al tipo de dispositivo que se va a utilizar así como también a la existencia de infraestructura necesaria y apropiada para el trabajo con esos dispositivos.

En relación al *plano de los recursos humanos*, resulta fundamental preguntarse sobre la capacitación de los docentes en el uso de la tecnología y también en la planificación de nuevas metodologías de trabajo en el aula.

En este sentido existen diferentes propuestas de formación docente y capacitación en el uso de TIC: el Ministerio de Educación de la Nación ofrece la Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC. Se trata de una carrera de educación superior, que tiene como propósito formar a los docentes que trabajan en Educación Secundaria, Modalidad Especial y Formación docente para Secundaria y Especial del sistema educativo en el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, promover la producción de nuevos saberes para la enseñanza y el aprendizaje, y estimular la reflexión sobre las prácticas.

Además en el marco del Programa Conectar Igualdad, el Portal Educ.ar sostiene cursos gratuitos de iniciación y profundización digital y actualización disciplinar para la inclusión del modelo 1 a 1 en la enseñanza, destinados a docentes de las instituciones secundarias.

Todas estas propuestas de formación y capacitación apuntan a enriquecer las prácticas institucionales mediante la inclusión y utilización de las TIC en la tarea cotidiana.

En cuanto a lo material también debe ser analizado lo que se refiere a los costos de implementación, tanto los iniciales como los recurrentes.

Y por último es necesario hacer un análisis y plantear interrogantes en lo que se refiere al *plano del seguimiento y de evaluación* del modelo 1 a 1 en la institución, para así poder: tomar decisiones acertadas acerca del mismo; transparentar la gestión y la administración de recursos; mejorar la implementación del proyecto identificando fortalezas y debilidades y conocer las distintas percepciones y posiciones de todos los actores involucrados en la institución educativa. (Manso, Pérez, Libedinsky y otros, 2011: 32)

En este marco creemos siguiendo el planteo de Mariana Maggio (2012) que “la enseñanza necesita reinventarse y que las nuevas tecnologías de la comunicación y la información ofrecen múltiples oportunidades para que eso sea posible” (p. 12) En relación a este tema la autora plantea el análisis de diferentes escenarios posibles: el primero que denomina *incipiente*, cuando por ejemplo se utiliza un correo electrónico en el marco de un proyecto educativo, es decir se reconocen usos modestos de la tecnología en la enseñanza.

Un segundo escenario posible sería el *enriquecido*, donde la inclusión de nuevas tecnologías a la enseñanza se produce en formas complejas, con preparación y capacitación para tal fin, generando propuestas enriquecidas verdaderamente.

El escenario de la *paradoja* es el tercero que analiza Maggio (2012). Paradojas que instala la tecnología, que los docentes debemos “atrapar” y hacernos cargo, para poder llevar adelante propuestas superadoras de enseñanza. Estas paradojas que desarrolla la autora van desde las que se refieren a no poder usarlas en las escuelas porque el sistema eléctrico no está preparado para tal fin, o “para que no se las roben”; hasta las que tienen que ver con que los alumnos terminen utilizando las computadoras que les fueron entregadas con un fin pedagógico, sólo en los recreos o en las plazas para fines lúdicos y recreativos. (p. 30)

Y finalmente un cuarto escenario que en palabras de Maggio es “*dramático*” ya que se refiere al uso perverso de la tecnología. Una primera forma de este escenario se refiere a utilizar el acceso a las tecnologías para comparar y valorar como mejor a una institución por sobre otras, sólo por tener ese acceso. Esta utilización como criterio para juzgar a los docentes resulta perversa. Otra forma de este escenario se refiere a las situaciones en las que “lo tecnológico” prima sobre el resto, definiendo la impronta pedagógica de una propuesta.

Una tercera forma aparece en los casos en los que la tecnología se elige por su eficiencia para desarrollar funciones que no fueron realmente analizadas, discutidas y aceptadas (como el uso de cámaras en las aulas).



Y la cuarta de las formas sería hacer de cuenta que nada de esto ocurre. “Ni lo bueno, ni lo malo, ni lo incipiente ni lo potente, ni siquiera poder reconocer aquello que es paradójico o perverso. El extremo del drama es la negación lisa y llana.” (Maggio, 2012: 37)

Este análisis de los diferentes planos y escenarios nos lleva a plantearnos múltiples interrogantes que tienen que ver con la implementación de este modelo, como son: *¿qué lugar deben ocupar las computadoras en el trabajo áulico?, con su inclusión ¿deben dejarse de lado las carpetas y los libros? ¿Qué se busca con el modelo 1 a 1? ¿Cómo se inserta este modelo en la escuela secundaria? En última instancia ¿qué sería enseñar con TIC?*

#### **d) Definición de interrogantes acerca de los debates expuestos:**

A lo largo de este recorrido han surgido diferentes interrogantes: *¿Qué sucede con los jóvenes que al ingresar a la escuela tienen que dejar de lado su vínculo con los medios y las tecnologías? ¿es posible educar a quién no reconocemos en sus prácticas cotidianas vinculadas a los medios y las tecnologías? ¿Existe un interés genuino de la escuela secundaria, y de los actores principales que la habitan, por darle un lugar al otro, esforzándose por conocerlo y así poder propiciar una experiencia educativa?*

En relación con los docentes, nos preguntamos: *¿Cómo ven los docentes los usos de las tecnologías que realizan los jóvenes? ¿En qué grado los docentes se sienten capacitados para usar las nuevas tecnologías en las aulas como una herramienta más dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué usos pueden ser aceptados en las aulas porque contribuyen al trabajo escolar? ¿Qué usos que desarrollan los jóvenes podrían resignificarse en la institución escolar?*

Frente a las nuevas características sociales, económicas y culturales de este tiempo: *¿cuáles son los cambios en los modos de vincularse hoy?, ¿qué desafíos le presenta esta sociedad de la información a la escuela secundaria?*

Con respecto a la escuela secundaria: *¿Cuáles son los posicionamientos de los docentes con este programa? ¿Qué cambios en el formato de la escuela secundaria son necesarios para dar lugar a los usos que los jóvenes realizan con las tecnologías? ¿En qué medida las nuevas tecnologías pueden articularse con los nuevos sentidos de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel? ¿cómo dialoga la escuela secundaria con los jóvenes hoy? ¿Qué propuesta les ofrece la escuela secundaria a estos jóvenes? ¿Hay*

*lugar en la escuela secundaria para estos consumos, están habilitados por los docentes en las aulas?*

*En relación a la implementación del modelo 1 a 1: ¿Qué lugar deben ocupar las computadoras en el trabajo áulico?, con su inclusión ¿deben dejarse de lado las carpetas y los libros? ¿Qué se busca con el modelo 1 a 1? ¿Cómo se inserta este modelo en la escuela secundaria? En última instancia ¿qué sería enseñar con TIC?*

En base al análisis realizado anteriormente, los interrogantes centrales que guían esta indagación son: *¿Qué desafíos presentan las “nuevas” prácticas culturales y tecnológicas de los jóvenes a la escuela secundaria? y ¿cómo la escuela y el Estado a través de ella, construyen formas de vincularse con esas nuevas prácticas?*

## **Objetivos**

Objetivo general:

- Relevar y analizar las relaciones entre los profesores de la escuela secundaria y las “nuevas” prácticas culturales y tecnológicas de los jóvenes

Objetivos específicos:

- Relevar las “nuevas” prácticas culturales y tecnológicas de los jóvenes.
- Describir y analizar los posicionamientos que los docentes de la escuela secundaria construyen acerca de las “nuevas” prácticas culturales y tecnológicas de los jóvenes.
- Observar y analizar impactos de la implementación del modelo 1 a 1 en la escuela secundaria en el marco del programa Conectar Igualdad.

## **e) Posible metodología de investigación:**

En este caso se optará por una investigación de tipo cualitativo, de estudio de casos, ya que lo que interesa es comprender y analizar los diferentes posicionamientos que los docentes de la escuela secundaria construyen frente a las nuevas prácticas culturales y tecnológicas de los jóvenes; indagando su reacción frente a estas nuevas prácticas en el marco del programa Conectar Igualdad, a fin de poder acercar una respuesta posible a nuestro

interrogante inicial sobre ¿Qué desafíos presentan las “nuevas” prácticas culturales y tecnológicas de los jóvenes a la escuela secundaria?

Como instrumentos de recolección de datos se realizarán:

Entrevistas en profundidad a docentes, directivos y alumnos.

Observación de clases donde se incluya el trabajo con TIC.

Se seleccionarán dos escuelas secundarias de las ciudades de La Plata y Berisso, que cumplan con las siguientes condiciones: hayan recibido las netbook del programa Conectar Igualdad desde hace al menos tres años; y los docentes hayan realizado algunas de las ofertas de capacitación ofrecidas por el gobierno. Una de las escuelas debería cumplir con la condición de ser reconocida por la comunidad (alumnos, docentes, familias) como institución que lleva adelante buenas prácticas pedagógicas en relación al uso de las TIC, y otra de las escuelas como deficitaria en estos aspectos. Se trata de conocer formas exitosas de uso de las TIC y reconocer aquellas condiciones que hicieron posible dicho “éxito”.

#### **f) Bibliografía citada en el trabajo:**

Aguerre, Carolina, et ál. (2009), “La apropiación de las TIC por jóvenes de sectores populares urbanos en espacios de acceso público. Jóvenes y TICs: metáforas, apropiaciones y discursos”. (En línea). En Revista Argentina de Estudios de Juventud, N° 3. Recuperado: 11/01/11 de <http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud>

Bouille, Julieta (2008) “Cibercafés o la nueva esquina. Usos y apropiaciones de Internet en jóvenes de sectores populares urbanos”, en Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet. Buenos Aires. La Crujía.

Bourdieu, P. (1990) “La juventud no es mas que una palabra”.en: Bourdieu, P.: Sociología y cultura, México, Grijalbo

Cabello, R. (coord.) (2006). “Yo con la computadora no tengo nada que ver”. Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza. Buenos Aires, Prometeo Libros

Cassany D. y Ayala G. (2008) Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. Universitat Pompeu Fabra (Barcelona) en CEE Participación Educativa, 9, noviembre 2008, pp. 53-71

Castells, M., (2003) La galaxia Internet: reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad, De bolsillo, Barcelona

Castells, M. (2002) "La dimensión cultural de Internet", Universitat Oberta de Catalunya, julio. <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/a...>

Castells, M. (1999) La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red, México, Siglo XXI.

Chaves, M. (2005). "Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". Última década N° 23, diciembre 2005.

CIDPA, Valparaíso.pp. 9-32.

Chaves, M.(2009). "Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983 - 2006" Papeles de Trabajo, Revista electrónica del instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional General de San Martín. ISSN:1851-2577. Año 2, n° 5, Buenos Aires, junio de 2009

Cuban, L. (1986). Teachers and Machines. The Classroom Use of Technology Since 1920. New York, Teachers' College Press.

Cuban, L. (2008). Frogs into Princes. Writings on School Reform. New York, Teachers' College Press.

Douglas e Isherwood (1979) El mundo de los bienes. Hacia una antropología del consumo. Editorial Grijalbo. México

Dubet, F. (2006) "El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la

Modernidad" Gedisa, Barcelona.

Dubet, F. (2004) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en TENTI, E. (org.) Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina, Buenos Aires, IPE-UNESCO.

Dussel, I. (2010) "Aprender y enseñar en la cultura digital" Documento Básico. Fundación Santillana.

Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana.

Dussel, I.(1997) "Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media" (1863-1920), Ed. CBC/UBA-FLACSO, Buenos Aires.

Ferrés, Joan (2000) Educar en una cultura del espectáculo, Barcelona, Paidós.

Gallart M. A. (2006): La construcción social de la escuela media: una aproximación institucional. La Crujía Ediciones. Buenos Aires.

García Canclini, Néstor (2006) La modernidad en duda. Inédito

García Canclini, Néstor (2007), Lectores, espectadores e internautas. Barcelona: Gedisa.

Douglas, Mary e Isherwood D, Baron (1979), the world of goods.

Giddens, A. (2000) “Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas” Madrid, Taurus-Alfaguara.

Gil, A.; Feliú, J.; Rivero, I. y Gil Eva P. (2003) ¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital [artículo en línea]. UOC. [Fecha de consulta: 10/10/2012]<<http://www.uoc.edu/dt/20347/index.html>>

Hartley, J. (2009) “Uses of You Tube - Digital Literacy and the Growth of Knowledge”. En: Burgess, J. y Green, J. You Tube. Online Video and Participatory Culture. Cambridge, UK, Polity Press

Losada, L. (2008). La alta sociedad en la Buenos Aires de la Belle Époque. Buenos Aires,

Siglo Veintiuno Editora Iberoamericana.

Maestri, M. (2008) Tácticas y estrategias de la recepción en la divergencia. Publicado 12 marzo de 2008. Pertenencia institucional: Escuela Comunicación Social – Facultad de Ciencia Política y RR. II. – UNR

Maggio, M., (2012) Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. 1º ed. Buenos Aires: Paidós

Manso, M.; Pérez, P.; Libedinsky, M.; Light, D.; Garzón, M. (2011) Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas. Buenos Aires, Paidós.

Margulis, M. (1996) La juventud es más que una palabra, Buenos Aires, Biblos

Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes, comunicación e identidad. Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura de la OEI No. 0, disponible en:<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

Meirieu, P.: (1998) “Frankenstein Educador” *Editorial Laertes, Barcelona*

Merino Malillos, Lucía (2010), “Nativos digitales: Una aproximación a la socialización tecnológica de los jóvenes”. (En línea) En Euskonews. Sociedad de Estudios Vascos, Recuperado: 03/01/2011 de <http://www.euskonews.com/0548zkb/gaia54803es.html>

Morduchowicz, R. (coord.) (2008) Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad, Barcelona, Gedisa.

Morduchowicz, R. (2012) Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en Internet. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.

Peralta, M. y Albuquerque, J. (2007) “Teachers’ Competence and Confidence Regarding the Use of ICTs”. En: Sisifo. Educational Sciences Journal, 03, pp. 75-84. (Disponible en: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03ENGa06.pdf>).

Pérez Islas, J. A. (coord.) (2000) “Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud” en Martín-Barbero, J. y otros Umbrales. Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud. Medellín: Corporación Región y también en Medina, Gabriel (comp.) (2000) Aproximaciones a la diversidad juvenil. México: El colegio de México.

Prensky, Mark (2001): «Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1», en On the Horizon, vol. 9, n.º 5.

Quevedo, Luis A. (2003) “La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI. En: E. Tenti Fanfani (comp.), Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso.

Quevedo, Luis A. (2006). “Cultura y comunicación, una relación simbiótica”, en Pensar Iberoamérica, OEI, nº10, octubre.

Reguillo, R. (2000) Emergencias de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto, Bogotá, Norma

Southwell M. (2011) “La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato” en Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media Dir. Guillermina Tiramonti. Homo Sapiens ediciones

Tapscott, Don (1998): Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation. Nueva York: McGraw-Hill.

Tapscott, D (2009) Grown up digital, Nueva York, McGraw-Hill

Tyack, d. y Cuban, l. (2001) “En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas” 2da edición en español. México, Fondo de Cultura Económica.

Valdettaro, S. (2007) “Notas sobre la “diferencia”: aproximaciones a la “interfaz”” en Dossier de Estudios Semióticos en La Trama de la Comunicación

Volumen 12, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación, Rosario, UNR Editora

Viñao Frago, A. (2002) “Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios”. Editorial Morata, Madrid.

**g) Bibliografía consultada:**

Balardini, S. “Jóvenes e identidad en el ciberespacio”. En: Revista Nómadas. Número 13. Universidad Central. Departamento de investigaciones. Medellín, Colombia. 2.000. Disponible en: [http://www.proyectojuventud.com.ar/tics/JOVENES\\_en\\_el\\_ciberespacio.doc](http://www.proyectojuventud.com.ar/tics/JOVENES_en_el_ciberespacio.doc)

Balardini, S. “Jóvenes, tecnología, participación y consumo”. CLACSO. 2003.

Sitios disponibles:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/balardini.doc>

[http://www.proyectojuventud.com.ar/tics/Jovenes\\_tecnologia\\_participacion\\_consumo.doc](http://www.proyectojuventud.com.ar/tics/Jovenes_tecnologia_participacion_consumo.doc)

Balardini, S. “Chic@s y Tecnología: ¿Una Interacción Sin Riesgos? Usos y costumbres de niñas, niños y adolescentes en relación a las Nuevas Tecnologías”. Institución: Asociación Chicos.net. 2008.

Disponible

en:

[http://www.chicos.net/internetsegura/pdfs/chicosytecnologia\\_junio09.pdf](http://www.chicos.net/internetsegura/pdfs/chicosytecnologia_junio09.pdf)

Balardini, S. “Hacia un entendimiento de la interacción de los adolescentes con los dispositivos de la web 2.0. El caso de Facebook” (Asociación Chicos.net.); en: “Datos personales y libertad de expresión en las redes sociales digitales” (Florencia Barindelli – Carlos Gregorio, comps.) Editorial Ad-Hoc. Buenos Aires. 2010. Disponible en: <http://www.chicos.net/internetsegura/pdfs/facebook.pdf>

Barbero, M. J. (1999) “Los descentramientos del arte y la comunicación” en: OSSA, Carlos (comp.), La pantalla delirante, Lom Ediciones.

Bauman, Z. (2005) Modernidad líquida, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Buenos Aires, Manantial.

Buckingham, D. Crecer en la era de los medios electrónicos. Madrid, Morata, 2002.

Buckingham, D. Más allá de la tecnología. Buenos Aires, Manantial, 2008.

Castells, Manuel. Comunicación y poder. Madrid, Alianza Editorial, 2009.

Dussel, I. y M. Caruso (2000). La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires, Santillana.

Dussel, I. y Ferrante, P. Entrevista a Julian Sefton-Green. “Se debe asumir una responsabilidad educativa sobre el rol de los medios”. Revista *El Monitor* N° 24 – 5ª Época. Buenos Aires, Ministerio de Educación, marzo de 2010.

Dussel, I. (2010b). “Prólogo”, en: Abramowski, A. *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Editorial Paidós, pp. 9-15.

Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana.

Dussel, I., Ferrante, P., Gonzalez, D. y otros (2011). *Escuelas, jóvenes y saberes. Una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios*. Informe preliminar de investigación. Buenos Aires, FLACSO/ARGENTINA, mimeo.

Dussel, I. (2010). “Cultura participativa y producción de los saberes: reflexiones sobre los usos pedagógicos de Wikipedia”, en: *Guías para usar la Wikipedia en el aula*. Buenos Aires,

Educ.ar, disponible en: <http://wikipediaenlaula.educ.ar/cultura-participativa.html>.

Levis, Diego (2009) “La Pantalla Ubicua (Televisores, computadoras y otras pantallas)”. La Crujía Ediciones. 2ª edición ampliada. Buenos Aires.

Levis, Diego (2010) “Pantallas ubicuas: televisores, computadoras, celulares”, en *Diplomatura en Educación, imágenes y medios*. Clase 19. FLACSO.

Martín-Barbero, J. (2006). “La razón técnica desafía a la razón escolar”, en Narodowski, M., Ospina, H., Martínez Boom, A. (eds.). *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Buenos Aires, Noveduc.

Morduchowitz, Roxana; MARCON, Atilio; SILVESTRE, Vanina, y BALLESTRINI, Florencia (2010), *Los adolescentes y las Redes Sociales*. (En línea). Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado: 11/01/11 de <http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/>

Palamidessi, Mariano (comp.)(2006) *Las escuelas en la sociedad de redes: una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Piscitelli, Alejandro. *Nativos e inmigrantes digitales. ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún?* RMIE, ENERO-MARZO 2006, VOL. 11, NÚM. 28, PP. 179-185 [http://www.proyectojuventud.com.ar/tics/nativos\\_e\\_inmigrantes\\_digitales.pdf](http://www.proyectojuventud.com.ar/tics/nativos_e_inmigrantes_digitales.pdf)

Prensky, M. (2004) *The death of command and control*, Strategic News Service 2004, Technology Alliance Partners, Montreal.



Quevedo, Luis Alberto (2010) “Migración digital, cultura y nuevas tecnologías”, en Diplomatura en Educación, imágenes y medios. Clase 22. FLACSO. 2010

Tenti Fanfani, E (2009) “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”. En: Tiramonti y Montes (comp.) La escuela media en debate. Ed. Manantial, Bs.As

Tiramonti Guillermina y Montes Nancy: (2009). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.

Urresti, Marcelo (2008) “Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet”. Buenos Aires. La Crujía.