

Enseñar con tecnologías...

Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC

Proyecto y dirección editorial: Raúl A. González

Subdirectora editorial: Cecilia González

Coordinadora editorial: Catalina Sosa

Directora de la colección: Mirta Goldberg

Edición

Viviana Herrero

Autoría

Silvina Casablanco

Corrección

Laura PÉrgola

**Maquetación, diseño y
tratamiento de imágenes**

velú | diseño

Preimpresión

Liana Agrasar

Secretaría editorial y producción industrial

Lidia Chico

Fotografía

Silvina Casablanco, Lucía Albarracín Casablanco (pp. 46 y 73), Anses (anses.gob.ar)

Casablanco, Silvina

Enseñar con tecnologías, transitar las TIC hasta alcanzar las TAC / Silvina Casablanco ; dirigido por Mirta Goldberg. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Estación Mandioca, 2014.

96 p. ; 22x15 cm. - (Caminos de tiza)

ISBN 978-987-3709-04-3

1. Nuevas Tecnologías. 2. Formación Docente. I. Mirta Goldberg, dir. II. Título
CDD 371.1

© Estación Mandioca de ediciones s.a

José Bonifacio 2524 (C1406GYD)

Buenos Aires - Argentina

Tel./Fax: (+54) 11 46379001

ISBN: 978-987-3709-04-3

Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11723.

Impreso en Argentina. Printed in Argentina.

Primera edición: mayo de 2014.

Este libro no puede ser reproducido total ni parcialmente por ningún medio, tratamiento o procedimiento, ya sea mediante reprografía, fotocopia, microfilmación o mimeografía, o cualquier otro sistema mecánico, electrónico, fotoquímico, magnético, informático o electroóptico. Cualquier reproducción no autorizada por los editores viola derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.




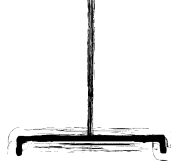
Enseñar con tecnologías...

Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC

SILVINA CASABLANCAS

Caminos de tiza





Índice

Introducción	13
-------------------------------	----

Capítulo 1

Entender la docencia en la cultura digital	15
1. Lo “actual” de la sociedad	15
1.1. Sociedad cambiante y compleja	19
1.2. El poder digital	21
2. La docencia en la sociedad actual	21
3. La docencia como obra inacabada	23
3.1. La mochila del docente	24
3.2. Tecnologías ¿viejas o nuevas?	26
PROPUESTAS DE REFLEXIÓN SOBRE LO TRATADO	27
Pista N° 1 de herramientas digitales: ¿Qué es un blog?	28

Capítulo 2

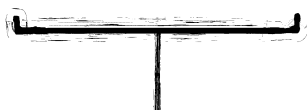
Las TIC y las TAC. Tecnologías para generar conocimiento	31
1. Qué entendemos por tecnologías en educación	31
1.1. Dimensiones de la tecnología	35
2. El docente en un escenario tecnologizado	38
2.1. Prácticas con TIC en el aula	40
Perspectivas del vínculo TIC con los componentes del acto educativo	42
3. Pasar de las TIC a las TAC	44
Incorporar no es integrar	44
3.1. Conocer con tecnologías	47
3.2. Información y conocimiento	49
3.3. Verbos en juego: <i>cortar, pegar, navegar</i>	49
3.4. Aprender con tecnologías es simplemente aprender	51
PROPUESTAS DE REFLEXIÓN SOBRE LO TRATADO	52
Pista N° 2 de herramientas digitales: Presentaciones incorporando tecnologías	53

Capítulo 3

Vinculados por los bits: niños, niñas y jóvenes con tecnologías	55
1. ¿Qué ves cuando me ves?	55
1.1. Desnaturalizar la mirada	56
Las experiencias se encuentran en el discurso escolar	59
2. Dentro y fuera de la escuela	60
2.1. Salir a jugar	60
Estar en relación	62



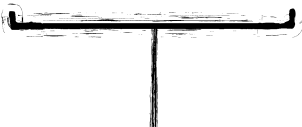
2.2. Cómo ingresa la cultura infantil y adolescente al aula	65
2.3. Cuentos con computadora en primera persona	66
3. Para ser docente, no basta un botón	68
3.1. Tomemos cartas en el asunto digital	68
Notas al pie, de un cierre que podría continuar	69
<i>PROPUESTAS DE REFLEXIÓN SOBRE LO TRATADO.</i>	<i>70</i>
Pista N° 3 de herramientas digitales: Entornos virtuales para enseñar y aprender	71
Entornos virtuales para enseñar y aprender	71
Capítulo 4	
Se hace camino al andar: los docentes, transeúntes digitales	73
1. Caminos analógicos, caminos digitales	73
1.1. La formación como construcción permanente	74
1.2. Nos sobran los motivos	75
1.3. Desorientados.	77
2. Los transeúntes digitales	77
2.1. En primera persona	79
3. El valor de la experiencia	80
3.1. La experiencia de dar paso a nuevas experiencias	81
3.2. La tan olvidada emoción de enseñar	82
Dar paso a la novedad, validar lo nuevo	83
4. Para los desorientados, pero atrevidos	84
4.1. La alfabetización digital	84
4.2. Alcanzar las TAC	86
Referencias bibliográficas	89





Agradecimientos

Para Diego, compañero de vida, de hijas y de todos mis escritos.





En este camino...

Directora de la colección

MIRTA GOLDBERG

Es licenciada en Ciencias de la Educación por le UBA y especialista en Formación de Lectores. Desde 1973 a 1994 trabajó como libretista de programas de televisión. En 2006, dirigió la colección *Otro cantar, canciones de Hugo Midón* (Buenos Aires: Cántaro, 2006). Durante el 2007, formó parte del Departamento Infantil de Canal 7. Es autora de numerosos textos escolares para Primer Ciclo y de textos literarios, informativos y periodísticos para niños. Fue asesora de Unicef en el proyecto Bibliotecas de aula. Se desempeña como columnista en temas de educación en diferentes medios radiales y de televisión, como el noticiero *Visión 7*, de la TV Pública. Es creadora y conductora de *Caminos de Tiza*, en el mismo canal, programa que recibió el premio de The New York's Festival, el Premio Santa Clara de Asís y el Premio Pregonero.

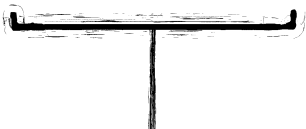
Autora del libro

SILVINA CASABLANCAS

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona con especialización en Tecnología Educativa, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y profesora de enseñanza primaria. Ejerce la docencia desde el año 1986, desempeñándose en el nivel primario, secundario, terciario y universitario en la Argentina y en España.

Las áreas de especialización e investigación se centran en la formación docente con tecnologías educativas y problemáticas vinculadas con los desafíos que supone las transformaciones de la cultura digital en educación.

Actualmente, se desempeña como profesora e investigadora en la Universidad Nacional de Moreno. Es docente, autora y coordinadora de investigación del PENT (Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías) en FLACSO Argentina.



Introducción

“¿Para qué escribe uno si no es para juntar sus pedazos?”.

EDUARDO GALEANO, *EL LIBRO DE LOS ABRAZOS*

Seguramente al escribir nos conectamos con esas porciones de intimidad del saber que deseamos compartir con los demás. Son los tramos de experiencia, formación en la investigación y en la docencia los que me llevaron a contar en estas páginas cuestiones que pueden ser de interés para otras personas que, como yo, se dedican a la enseñanza. Me encanta escribir para docentes. Quizás el motivo de ese *encantamiento* obedezca a que también formo parte de ese grupo humano “especial”, un manojito de personas con estudios educativos, experiencias en el aula y con enorme cariño por su tarea. Saber y emoción puestas en acto.

Mi trayectoria profesional fue creciendo y mutando entre países, especialmente, entre la Argentina y España. Rumbos educativos, viajes transatlánticos, desempeñándome como maestra, profesora, formadora de docentes, editora, investigadora... aquí y allí en búsqueda constante por mejorar el sentido de la enseñanza.

Me interesó particularmente en mis inicios la temática de la utilización de materiales didácticos, la exploración de los mejores recursos disponibles en el momento, que junto con una sólida propuesta docente, dieran como resultado una clase interesante. De allí hasta encontrarme con las actuales tecnologías en educación, fue solo dar un paso, un movimiento propulsado por los cambios culturales, las necesidades formativas a las que la sociedad nos motiva. Ese fue un paso largo, con temores incluidos, pero creativo y fructífero en los logros. Valió la pena explorar las nuevas modalidades de enseñar y continuar todavía en esa búsqueda.

Este libro se dirige a aquellos docentes que estimulan el saber y lo acompañan con pasión, a la vez que buscan mejorar sus prácticas docentes, ahora con **TAC, tecnologías al servicio del aprendizaje y el conocimiento.**

Espero que en las páginas de este libro encuentren ideas, reflexiones, planteos educativos relativos a lo que ocurre en las aulas, desde la perspectiva de la didáctica con tecnologías. La didáctica como búsqueda incesante, ese motor que nos impulsa a seguir aprendiendo junto con nuestros alumnos, alumnas y colegas para diseñar clases provocadoras, aun con los miedos *necesarios* por lo desconocido que plantea la cultura digital hoy. Esta obra atiende esos *miedos tecnológicos* para poder construir certezas o ampliar las posibilidades de enseñanza al **tener tecnologías disponibles en las clases.** El interés es poder, desde la lectura, acompañar ese tránsito de las TIC a las TAC; entender el por qué y para qué de su utilización. Aspiro a que encuentren planteos enriquecedores, escenarios teóricos

desde donde desnaturalizar la mirada sobre la clase, las tecnologías, los estudiantes, el conocimiento y sus mutaciones actuales. Que puedan revisar la docencia entendida como construcción y obra inacabada porque en ese movimiento de tránsito sobre los cambios sociales, los docentes se constituyen en **transeúntes digitales**, al permear sus prácticas con usos tecnológicos.

Espero que la lectura de este libro colabore en la construcción de una docencia a la medida de los tiempos actuales. Entiendo que el rol del docente es fundamental en la construcción de nuevas formas de enseñar y de aprender; que las tecnologías convidan a usos creativos a la vez que potencian a los buenos docentes para que sean aún mejores.

Si las TAC forman parte de las aspiraciones de docentes que se sienten transeúntes digitales, pueden ser una combinación poderosa, una fórmula que desafíe a la innovación y al tiempo que nos toca construir.

Silvina Casablanca

Capítulo 1

Entender la docencia en la cultura digital

—Mami, ¿me das una hoja en blanco?

—Sí, ya te doy, esperá que termino de enviar este correo y te la busco.

—Bueno.

—Ya está, ya terminé el trabajo, ¿querés hojas lisas o rayadas? ¿Es para escribir o dibujar?

—No, mami, de esas hojas blancas quiero. (Señalando la pantalla de la computadora).

Cotidianamente distintas generaciones se encuentran en y con la cultura digital. La viven y conviven con ella, la nombran de modos diferentes. La hoja, para la niña de seis años del diálogo reproducido más arriba, tiene dos significados claros, mientras que para su mamá parecería tener solo uno.

¿Cómo es vivir en la sociedad digital? ¿Cómo transcurre la docencia dentro de esta sociedad?

Este capítulo pretende situar y comprender a la docencia, a su formación y sus problemáticas en el contexto de la sociedad actual a partir de dos interrogantes: ¿de qué hablamos cuando hablamos de sociedad actual? y ¿cómo entendemos a la docencia en el contexto de la cultura digital?

Ser docente es una cuestión situada temporal y socialmente, por eso, para indagar qué de la cultura actual puede incorporarse para mejorar las prácticas pedagógicas, debemos pensar en contexto, partir de algunas ideas preliminares. Es necesario plantear un mínimo de posicionamientos sobre cómo entender esta profesión en el mundo actual, simplemente porque el contexto contemporáneo condiciona el ejercicio de la docencia, le abre nuevas posibilidades al tiempo que le quita otras.

En síntesis, antes de entrar de lleno a la problemática de la docencia y la tecnología educativa en la escuela de nuestros días, necesitamos analizar ciertas implicaciones de lo social sobre lo educativo.

1. Lo “actual” de la sociedad

Los cambios sociales influyen en lo educativo, dejan huellas y trazos en la profesión docente a modo de vestigios que permiten interpretar sus vicisitudes.

Intentaremos, entonces, hacer una mínima, pero necesaria descripción de la sociedad actual en tanto escenario de actuación docente.

La sociedad es productora y producto de prácticas diversas, pero el calificativo “actual” no es exhaustivo ni preciso y puede dejar sin describir o analizar lo que tenemos delante, lo más *obvio* que impacta la lógica de la vida cotidiana, aquello que Freire caracterizó como el entorno social condicionante de la acción docente (en nuestro caso, con tecnologías culturales contemporáneas).

La figura del “extraterrestre” resulta útil para imaginar cómo narrar a un ser ajeno a nuestra cultura las vivencias compartidas, los modos de vida cotidianos. Ante la figura del extraño es posible enmarcar, caracterizar y representar aquello que tenemos ante nuestros ojos y que se nos ha vuelto traslúcido.

Al referirse a lo obvio, Freire nos plantea que no siempre lo evidente es congruente con aquello que es comprendido:

La experiencia nos enseña que no debemos suponer que lo obvio resulta claramente comprensible. (...) Esta posición, a su vez, implica una interpretación del hombre y del mundo, a veces más o menos explícita... No podría ser de otra forma. El proceso de orientación de los seres humanos en el mundo no incluye la asociación de imágenes sensoriales, como sucede con los animales. Implica, por encima de todo, pensamiento subjetivo, ni puramente objetivo o mecánico, sino solo como un acontecimiento en el cual la subjetividad y la objetividad se encuentran unidas. Concebida de este modo, la orientación en el mundo plantea la cuestión de los objetivos de la acción en el nivel de percepción crítica de la realidad. (Freire, 1990, Pág. 63)

Lo “actual” de la sociedad nos remite a una sociedad poderosamente digitalizada, a la globalización, la liquidez, la inestabilidad y podríamos continuar desglosando el calificativo “actual” para dar cuenta del mundo en el que vivimos y en el que ejercemos la docencia.

Nos detendremos ahora en algunos de estos rasgos que califican lo “actual” para poder analizar a partir de algunos indicadores aquello que ocurre a nuestro alrededor y que hoy ejerce influencia en las herramientas conceptuales, tecnológicas y sociales de la enseñanza.

Entre los pensadores que han influido en el proceso de comprensión de la sociedad actual y nos ayudan a interpretar la realidad que habitamos, tanto su dinamismo como su versatilidad, se encuentra Zygmunt Bauman.

Este filósofo y sociólogo contribuye al pensamiento contemporáneo alertando sobre las consecuencias de la globalización. Aportando entre otros, el concepto de *vida líquida*, entendida como aquella circunstancia fugaz y cambiante que nos impide asumir (nos) desde roles estáticos o definidos a lo largo del tiempo.

La “vida líquida” y la “modernidad líquida” están estrechamente ligadas. La primera es la clase de vida que tendemos a vivir en una sociedad moderna líquida. La sociedad moderna líquida es aquella en la que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas. La liquidez de la vida y la sociedad se alimentan y se refuerzan mutuamente. La vida líquida, como la sociedad moderna líquida, no puede mantener su forma ni su rumbo durante mucho tiempo. [...] La vida líquida es una vida devastadora. Asigna al mundo y a todos sus fragmentos animados e inanimados el papel de objetos de consumo: es decir, de objetos que pierden su utilidad (y, por consiguiente su lustre, su atracción, su poder seductivo y su valor) en el transcurso mismo del acto de ser usados. [...]. Los desechos son el producto básico y posiblemente, más profuso de la sociedad moderna líquida de consumidores; entre las industrias de la sociedad de consumo la de producción de residuos es el más grande y también, la más inmune de las crisis. (Bauman, 2006, 9 y 19).

La información, pilar de construcción de saberes, fuente de datos escolares, constituye, sin lugar a dudas, otro rasgo emergente y notorio de la sociedad actual. Su abundancia, la fugacidad con que circula y permanece, lo obsoleto que suele tornarse y la rapidez con que se multiplica, afecta la posibilidad de atesorarse en cualquier formato de registro, ya sea libro, archivo digital, información en páginas web o de almacenarse cuantitativamente en la mente humana.

Esta convivencia cotidiana, que tenemos con el exceso de información, (en televisión, en radio, en páginas web, en celulares, en todo dispositivo electrónico) se da durante el transcurso del día, aunque estemos lejos de nuestra propia computadora. Seguimos recibiendo información en andenes de trenes y subterráneos, en el interior de bancos, comercios, etcétera. Todo esto nos compele, en tanto personas que habitamos esta época, a generar nuevas habilidades para estar altamente calificadas y así discernir entre la información que necesitamos para operar, trabajar, comunicarnos, educarnos y para participar como ciudadanos.

Pero la tecnología no viene sola ni es neutral; forma parte de un modelo social, ideológicamente situado y cargado de valores. Desde un planteo crítico contrario al glamour tecnológico que acompañó los inicios de la aparición de la tecnológica digital y a la novedad que representó la posibilidad de conectarnos con toda la información disponible, autores como Castells (2001) hablan de *capitalismo informacional*. Se refiere al proceso de reestructuración de la economía surgido a partir de los años 80 moldeado a la luz del paradigma de la tecnología, como el surgimiento de un nuevo sistema tecno-económico. Este autor también plantea que sin la nueva tecnología de la información, el capitalismo global habría sido una realidad limitada. En este sentido, Sibilía (2005) alerta sobre

el avance tecnológico y sus implicancias en los modos de operar de la sociedad, más precisamente, lo relaciona con **el control**, entendido como vigilancia hacia las personas en todos los órdenes, donde nada escapa a los sistemas informáticos.

Pantallas, cámaras que capturan imágenes, registros de datos personales, documentaciones, fotografías digitales, información satelital de nuestras casas, etc., todo queda registrado en este banco de datos de maquinaria tecnológica global.

Sibilia sostiene, asimismo, que la sociedad actual se encuentra atravesada por una lógica propia de sociedades disciplinarias, donde pareciera que nunca nada está fuera de control. Las cámaras de seguridad con las que nos encontramos en todas partes han pasado a ser un elemento más de invisibilidad para los ciudadanos y de exposición regulada para la sociedad. Sin duda, estos elementos forman parte de un componente que fue integrándose de a poco en la trama social de adultos y jóvenes: acostumbrarse a mirar y ser visto en pantallas, aun en los actos más cotidianos. Prueba de ello lo constituyeron las reiteradas emisiones exitosas del programa *Gran Hermano* en todo el mundo. También lo es la posibilidad de generar los propios escenarios en las redes sociales, desde donde ser “mirado” o desde donde contarse la vida con palabras, imágenes, canciones. Este es el caso, por ejemplo, de *Facebook*, cuyo uso y aceptación fue generalizado rápidamente en nuestro país, aunque está por ser analizado el grado y modo en que es capitalizado por la educación y la forma en que es captado por jóvenes. Inclusive habrá que explorar la utilización que le dan niños y niñas, aunque su uso legal sea a partir de los dieciocho años.

Queda mucho todavía por indagar sobre los usos de las TIC. La realidad en las redes sociales se mueve de manera vertiginosa, por lo que cuesta encontrar una única secuencia temporal y casuística para el análisis.

También el concepto “global” surge como calificativo de época: implicancias globales planetarias ante hechos regionales; influencias de sucesos globales con incidencia en lo local, en lo educativo, en las escuelas donde trabajamos; sucesos que trascienden y provocan comentarios, por ejemplo, en las aulas situadas en otro extremo del planeta; modas (indumentarias, consumos culturales) impuestas o adquiridas por los jóvenes, que se encuentran en diferentes puntos del planeta, etcétera.

La difusión de sucesos, de productos de consumo, se ha proliferado y la instantaneidad cubre todos los espacios de transmisión de la información.

Quizás una de las premisas fundamentales al hablar de globalización tenga que ver con que los hechos y acontecimientos (económicos, medioambientales, políticos, culturales, etc.) de un lugar del planeta pueden tener repercusiones inmediatas o mediatas en otros lugares, pues las TIC permiten la difusión instantánea de la información sobre sucesos de lugares muy lejanos a los nuestros de residencia.

1.1. Sociedad cambiante y compleja

*Yo no sé de dónde soy,
mi casa está en la frontera
Y las fronteras se mueven,
como las banderas.
Mi patria es un rinconcito,
el canto de una cigarra.
Los dos primeros acordes
que yo supe
en la guitarra*

JORGE DREXLER

La sociedad globalizada es una **sociedad inquieta**. Los límites de los países se mueven, las fronteras cambian y las personas se movilizan de un punto del hemisferio a otro, van y vienen, viajan, viven y trabajan en diferentes lugares buscando, sobre todo, mejores condiciones de vida.

“En la globalización necesitamos tener raíces y alas a la vez”, predica Beck,¹ (2007), reflexión que nos invita a interpretar uno de los parámetros de acción subjetiva en el mundo globalizado: las raíces estarían dadas por los orígenes identitarios de las propias culturas y las alas representarían la perspectiva y capacidad para percibir las otras.

La diversidad cultural ha existido desde siempre en el planeta, pero es en este momento donde la paradoja de la posibilidad de conocer –ya sea desde la propia casa o a partir de las tecnologías digitales y medios de comunicación masivos– lugares, costumbres y gente ha agudizado los resquemores frente a lo diferente y lo desconocido, aun cuando aquello diferente está situado en el mismo barrio donde se vive. Es en esta época cuando lo diferente y lo conocido cohabitan a menor distancia.

El fenómeno inmigratorio dio lugar a la **diversidad** explícita en nuestro propio entorno. Esta situación ha devenido en circuitos diferenciados de contratación laboral, a expensas de la necesidad de los otros y de múltiples repercusiones en las sociedades receptoras, impactando de lleno en el ámbito educativo, con aulas divergentes en cuanto al punto de partida cultural de sus estudiantes. Las aulas “de Babel” (Casablanca, 2008) son uno de los ejes a estudiar y analizar para poder situar la educación en la actualidad.

¹ Beck, U. (2007), “En la globalización necesitamos tener raíces y alas a la vez” <http://www.clarin.com/suplementos/zona/2007/11/11/z-04015.htm>.

Otro de los posicionamientos que constituyó un antes y un después en los modos de nombrar y concebir el cambio social fue el de la **postmodernidad**. Se trata de un amplio movimiento filosófico y cultural con origen en el siglo xx, encabezado principalmente por Baudrillard, Lipovetsky, Vattimo, Lyotard, quienes cuestionan el modo de entender la historia como continuidad lógica al servicio de los grandes relatos encarnados por la modernidad. Lo recuperamos aquí, porque la lógica de la modernidad incide en lo educativo hasta nuestros días, es decir, se sigue requiriendo a la escuela actual que funcione bajo algunos de sus parámetros (Casablanco, 2008; Palamidessi, 2006).

La misión histórica de la escuela se encarnaba con mandatos tales como:

- Difusión de saberes socialmente válidos para operar en una sociedad específica (moderna).
- Relación asimétrica entre docentes y estudiantes. Los primeros como poseedores del conocimiento a transmitir y los segundos receptores de estos.
- Normalización de los individuos. Búsqueda de la norma común como objetivo a cumplir.
- Transmisión de un saber único que garantice un pensamiento común a los individuos.

Desde esta perspectiva, la labor docente corresponde al “ser maestro y maestra” como profesión descontextualizada y única en función de un modelo de actuación que lo concibe como el de expositor en clase, mientras que “el ser estudiante” se asocia a la escucha y la recepción del saber.

Aunque este tema interesante y esclarecedor no sea objeto del presente libro, se justifica dejar señales de cómo las misiones propias de la modernidad, continúan incidiendo en lo educativo, intentando unificar aquello que es necesariamente diverso en función de mandatos heredados y no cuestionados.

Pareciera que en ocasiones la educación ha quedado girando en torno a este relato unificador donde existía un modo de dar clases, un modelo de estudiantes y un modelo de docentes (Casablanco, 2008).

En la medida en que se desarticule este discurso de unidad en la multiplicidad de nuestras aulas y modos de ejercer la docencia, se abrirá un espacio de reflexión sobre lo real que permitirá construir nuevos paradigmas de interpretación que ayuden a entender y mejorar la educación de hoy.

Posiblemente, las narrativas venideras en el tratamiento de la formación y desarrollo profesional docente tendrán otras aristas más vinculadas a este contexto, ambiguo y cambiante (enseñar en y para el cambio) y cargado de avances tecnológico-digitales (donde hay que entender y problematizar usos de tecnologías).

La inestabilidad y fragilidad de la época, la liquidez social (Bauman, 2006) y el consumismo exacerbado son otros de los rasgos que marcan la complejidad de la sociedad actual.

La escuela deberá considerar nuevas perspectivas educativas en sus finalidades. Entre ellas, en relación con los conocimientos válidos, posicionándose desde la teoría del pensamiento complejo (Morin, 2001) y así enseñar desde y para el cambio. También es necesario formar en pautas de usos críticos de las tecnologías y para el consumo responsable, frente a la postura acrítica a la que son actualmente incitados los jóvenes, niños, niñas y adultos.

1.2. El poder digital

“Tu aspecto actual es lo que llamamos una “auto-imagen residual”. Es la proyección mental de tu yo digital.”

MORFEO, PELÍCULA *THE MATRIX*

El poder digital empuja las puertas del aula, intenta entrar, abrirse paso y tornarse en parte de la escena educativa. A veces pide permiso y otras no. Está allí, con su poder creativo, con la capacidad de convertir en factibles viajes, fotografías, comunicaciones con otras personas geográficamente cercanas o distantes, sin moverse del aula y donde sea que esté situada la escuela.

Contamos con una herramienta como la computadora conectada a Internet, que entra al aula a través de la cultura digital, con innumerables recursos para ser aprovechados en valiosas prácticas de clase y con costos bajos en cuanto la inversión en tecnología e imaginación didáctica inagotable.

El desafío es entender la educación desde estos parámetros, vislumbrar las problemáticas que emergen en el aquí y ahora histórico, económico, antropológico, filosófico y cultural; detallar qué se necesita saber para poder operar en este mundo digital, cambiante y contradictorio. De eso se trata la formación de los jóvenes “actuales”: aprender a operar con estas herramientas que tienen a disposición, formarse con ellas, construir conocimiento y ser capaces de darles sentido crítico y creativo.

2. La docencia en la sociedad actual

Ciertas prácticas y concepciones reduccionistas parecerían considerar suficiente la introducción de computadoras en el aula para convertir una clase en innovadora y en un espacio de aprendizaje significativo, a tono con el siglo XXI. Sin embargo, la cuestión no es tan simple. Se requiere un abordaje más complejo, una primera hipótesis que incluya tres temas fundamentales: las características de lo que se considera innovación educativa, la concepción de formación docente

y el modo de entender la sociedad. ¿Por qué? Porque el proceso formativo no es aséptico, porque la innovación no se agota en la incorporación de dispositivos tecnológico-digitaes para mejorar el aula y porque la sociedad cambia, como también cambian los tiempos y espacios de la actuación profesional.

Podríamos construir una fotogalería con imágenes de la profesión docente en aulas reales. En este recorrido histórico encontraríamos transformaciones en los modelos de salón de clase que dan cuenta de una evolución en el acontecer de la enseñanza. Se trataría de imágenes que reflejan el dinamismo social, personal, cultural.

Al transitar por la fotogalería iríamos viendo valiosos testimonios de los numerosos cambios que han acontecido en las prácticas docentes hasta la actualidad. Algunos de ellos encontraron las puertas de las aulas abiertas y otros semia-biertas ante la desconfianza sobre las consecuencias de su ingreso.

Las fotos ilustrarían, también, los modos de formación docente y la incidencia que tienen en la enseñanza, en la organización de la clase y en el conjunto de las prácticas profesionales. Veríamos el pasaje de pupitres fijos a mesas de trabajo compartido, por ejemplo, hasta toparnos con una imagen de aulas con tecnologías y también con aulas virtuales.

Por otra parte, si rastreáramos las tecnologías culturales propias de cada época que “entraron” a las aulas y que se integraron en los procesos didácticos, encontraríamos seguramente, la radio, la televisión (que en su momento constituyó un objeto polémico de uso didáctico), el cine, los videos, etcétera.

Hacia los años 80 ingresó la computadora a la escuela, asociada a determinado software educativo, en salones específicos de informática.

Aun cuando se hubiera diseñado con fines educativos, la sospecha del uso de nuevas herramientas, persistía. Así ocurrió con tecnología web, los usos de Internet y sus prestaciones. Dudas, desconfianza, docentes armados de coraje, docentes cautelosos... Muchas veces la inseguridad y la cautela sobre los usos tecnológicos surgieron con justa razón, pues no siempre las administraciones acompañaron con propuestas pedagógicas sólidas y fundamentadas en el impulso ante los cambios educativos.

Por otra parte, las posibilidades de utilización en el aula, en ocasiones, se ha relacionado con las cuestiones de infraestructura escolar. En el caso de las tecnologías web se las hizo dependientes de la conectividad necesaria para su uso, de los llamados *pisos tecnológicos*, presentes en las instituciones educativas, que a veces se asocian como obstáculos primeros a resolver.

Los cambios se dan en procesos temporales, conllevan dificultades, pero esto no siempre ha sido considerado desde las políticas educativas urgentes y efectistas en las que se vieron involucrados muchos profesores y profesoras en décadas anteriores.

La importancia de acceder a la innovación que representan las TIC reside también en la posibilidad de reflexionar sobre estos recursos y encontrarles el propio sentido educativo.

Es también fundamental que el cambio no sea el de un docente aislado. Es decir, se necesita que en la innovación que incluye tecnologías, como en cualquier innovación, se impliquen la institución, los directivos, los colegas y los diferentes espacios de formación permanente. Se cambia en sociedad, se cambia en grupo y se aprende colectivamente.

Los recursos tecnológico-didácticos han rendido sucesivos exámenes de ingreso antes de ser considerados como propios de la escena áulica. Dar cuenta de lo que aportan es un modo de aprobar ese examen, pero, también, de hacer evidente la capacidad de adaptación de un profesor frente a nuevos formatos didácticos.

La incorporación tanto de fuentes de información diversa, como de material didáctico sofisticado, más allá del libro de texto, vinieron a sumar numerosas propuestas que revolucionaron el mercado educativo y, a la vez, las concepciones de profesores y profesoras, directivos y estudiantes.

Roles que se modifican, docentes que pasan del centro de la escena a acompañantes y guías privilegiados para el acceso al conocimiento, materiales valiosos para el diseño didáctico en pos de mejorar los aprendizajes, se incorporan o contribuyen a reconfigurar las clases, de manera genuina, interesante y lúcida.

Si volvemos a la fotogalería reconoceremos avances y retrocesos educativos ligados a la innovación y a los materiales, veremos docentes aventurados a lo nuevo y otros algo desconfiados.

Así ocurrió desde el libro impreso, tecnología imperante en el mundo escolar desde hace muchísimos años, hasta la computadora individual que cómodamente pueden tener estudiantes y docentes para desarrollar las clases.

3. La docencia como obra inacabada

Esta temática, tan abordada por diversos autores del campo de la formación docente, de la didáctica y de la educación en general, requiere partir de una premisa fundamental para este libro: la docencia, entendida como ser profesora o profesor, maestra o maestro, sigue siendo un trabajo, un oficio, una pasión, que se construye. Se trata de una construcción permanente corporizada en personas que moldean la profesión con sus historias y sentimientos en el día a día de un año escolar ubicado en determinadas coordenadas histórico-sociales.

Un factor crucial para situarnos en esta nueva escena que, como nunca, impulsa a la formación permanente, al aprendizaje en entornos digitales y en ambientes enriquecidos con tecnologías, es entender que no estamos completos

como sujetos, ni como docentes. Que podemos equivocarnos, confundir prácticas y que podemos atrevernos a errar con usos tecnológicos. Eso nos proporcionaría un trayecto iniciado en la mejora de las prácticas, que siempre es mejor que aquel camino nunca recorrido.

3.1. La mochila del docente

Los conocimientos docentes no se adquieren de una vez y para el resto de toda una trayectoria profesional. El docente arma un bagaje que le es propio, su caja de herramientas (Leach, 2002) con materiales que va necesitando, con artefactos que están a su alcance en un momento determinado. En ocasiones, los recursos están más alejados de sus ambientes geográficos porque viven y trabajan lejos de fuentes de conectividad o de nutridas bibliotecas, pero también por cuestiones de geografías internas, es decir, por distancias emocionales, dificultades de vinculación con experiencias de otros colegas, de otros contextos. Como ya señalamos, aparecen temores, que llevan a un no uso didáctico de las computadoras. ¿Cómo salvar esas diferencias? ¿Cómo provocar un encuentro exitoso? ¿De qué manera convertir esos usos computacionales variados en prácticas subjetivas y profesionales? ¿Cómo anexarlas a una trayectoria docente ya recorrida y valiosa por sus logros?

Las condiciones influyen en el qué, las modalidades y contextos donde transcurre la acción formativa son parte del contenido.

Vamos contracorriente planteando esto, puesto que, desde su concepción, la formación se ha mostrado como obra concluida, con mucha teoría y con salida directa a la práctica y una vez allí ¡sálvese quien pueda! Se ha enseñado en centros de formación docente y en universidades justamente a enseñar, no a aprender a ser docente en contexto.

En el contexto argentino, algunas de las acciones desarrolladas desde el Ministerio de Educación de la Nación acompañan cambios en este sentido. Prueba de ello es la creación del Instituto de Formación Docente (INFD) en los términos previstos por la Ley de Educación Nacional de 2006.

A partir del año 2007, el INFD constituye un espacio destinado a la mejora y acompañamiento de la formación inicial y continua a la investigación educativa. Una importante medida hacia la innovación ha sido la renovación de los diseños curriculares de formación docente, que incorporan como contenidos a los nuevos escenarios educativos, la subjetividad, la tecnología y la cultura. Valiosos pasos en la dirección señalada hacia el cambio y la innovación.

Otra importante señal en el camino de los proyectos con inclusión de tecnologías son los modelos 1 a 1 que se llevan a cabo en el país, ya que a la entrega de computadoras se suma la formación docente y la provisión de contenidos digitales en el portal Educ.ar.

También en los Institutos de Formación Docente, con el programa *Conectar Igualdad*, se acompaña desde diversos formatos y propuestas la formación de los docentes en el uso de tecnologías.

Podemos agregar, como dato relevante, la amplia convocatoria que ha tenido la creación del postítulo en Educación y Nuevas Tecnologías propuesta del Ministerio de Educación Nacional con cerca de 40.000 docentes inscriptos en todo el país. Su objetivo es capacitar a los docentes en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.



Docentes formándose con tecnologías.

Pensar al docente como sujeto de la educación es también pensarlo desde sus creencias, sensaciones, formación de origen, marcos referenciales teóricos y vitales que hacen que actúe y sienta de un modo particular en este nuevo entorno educativo.

Es por eso que analizar las aulas del siglo XXI es concebirlas de modo complejo y situarlas mucho más allá de la relación binómica de docentes y estudiantes, o de la tradicional tríada didáctica: docentes, alumnos y conocimiento. En este momento, es necesario repensar el lugar destacadísimo del conocimiento presente en esta tríada, interrogar al saber, las formas con que muta, las características de los sujetos involucrados (tanto cómo es el vínculo del conocimiento con los docentes y cómo es con los estudiantes).

A la vez, sigue habiendo misterios en la evolución educativa de los que poco se ha hablado, por ejemplo, cómo operan las tecnologías del aula con cada uno. Los análisis realizados con frecuencia han sido estáticos y casi sin contexto, siendo que el aula es un espacio histórico y dinámico.

La formación no se interpreta en el vacío ni en un solo espacio formativo y mucho menos de una sola vez.

Pero al hablar de rol docente histórica y culturalmente situado (Montero, 2006) planteamos una serie de deberes asignados socialmente e incorporados al rol del docente, que también forman parte de esa “mochila” en la espalda que cargamos al ejercer la profesión.

El objetivo en la formación, pensando en la mochila del docente, será entonces:

Proveer a los profesores de un conjunto de ideas y comprensiones profundas de la enseñanza y el aprendizaje, que puedan servir de base para un desarrollo futuro; más que un stock de hechos e ideas fijas, una fuente y creación de conocimientos y habilidades necesarias para la enseñanza, como si fuera un experto con capacidad de adaptación. (Darling Hammond y Bransford en Bolívar, 2006, 131).

3.2 Tecnologías ¿viejas o nuevas?

Al referimos a tecnologías educativas se hace evidente que siempre han estado presentes en el aula, desde la primera disposición del salón de clases diseñada por Comenio, allá por el 1600, con pizarrón, bancos y mesas de trabajo... hasta llegar a modelos actuales, con los mismos componentes que constituyen tecnologías educativas tradicionales, más las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Estas últimas están presentes de diversos modos, físicamente de manera individual, (net-book) o bien en salas conjuntas destinadas a tal fin en las escuelas (aulas de informática) o bien pueden estar presentes en la mente y hábitos subjetivos de los estudiantes que tengan las computadoras en sus casas. Pero las tecnologías digitales siempre están. ¿Qué hacer con ellas? Y, sobre todo, ¿cómo involucrarlas en el proceso educativo?

Incluir propuestas con tecnología en el diseño didáctico no depende de la posesión de un saber experto en la temática informática. Esta incursión puede estar acompañada de incertezas, dudas y, sobre todo, de un espíritu de búsqueda por parte de los profesores capaces de explorar conjuntamente con sus estudiantes de qué se trata el aprender y el enseñar mediados por tecnologías.

Todo ha mutado alrededor y en el interior de la escuela, el modo de informarse, el modo de comunicarse, el modo de leer. En sus aulas la escuela atesora chicos y chicas que nacieron en la cultura digital y que la viven naturalmente. Estudiantes que aprenden con docentes que también deben aprender a ser maestros y profesores en esta nueva contextualización digital.

Compartimos con Area y Ribeiro (2012) que las nuevas alfabetizaciones deben ser atendidas desde la escuela como un derecho de los individuos y una condición necesaria para un desarrollo social y democrático de la sociedad en el siglo XXI.

Pero los docentes necesitan compañía, compañía real, una suerte de acompañantes digitales que los ayuden a atravesar los obstáculos para alcanzar estos objetivos.

PROPUESTAS DE REFLEXIÓN SOBRE LO TRATADO

a) Los conceptos involucrados fueron:

En relación con lo social:

- Sociedad actual
- Modernidad
- Posmodernidad
- Sociedad informacional
- Sociedad globalizada

En relación con la docencia:

- Docencia como construcción
- Docencia en contexto
- Docente como sujeto de la educación

b) Para pensar la propia formación

- ¿Con qué material didáctico aprendieron en su formación inicial?
- ¿Cómo estaba organizado el salón de clase?
- ¿Qué tres elementos escolares y no exclusivamente escolares consideran que tienen influencia en la formación de sus estudiantes actuales?
- ¿Hay alguna coincidencia con los de su propia formación? ¿Qué semejanzas y diferencias podrían establecer?

c) Sugerencias reflexivas sobre la propia acción docente

De sus propias planificaciones de clase tomen un ejemplo de unidad didáctica o proyecto de trabajo. Les proponemos que revisen esas producciones para incorporar herramientas digitales² y para que puedan resolverse a partir de más de una respuesta correcta por parte de los estudiantes. ¿Cambió el contenido conceptual de dicha planificación?

2 Les brindamos algunas pistas sobre herramientas digitales de uso corriente. Por ejemplo, la primera es el blog, en la página siguiente.

Pista N° 1 de herramientas digitales

¿Qué es un blog?

El blog es ante todo una herramienta digital **sencilla**.

También podemos definirlo como un sistema de publicación de contenidos, en el que a través de un menú operado por un navegador web se pueden insertar los contenidos (texto, imágenes, videos), sin necesidad de saber programación, ni depender de un tercero experto en tecnologías webs.

La utilización de esta herramienta requiere una serie de competencias digitales mínimas: saber sacar fotos, filmar videos, redimensionar imágenes, crear un enlace, comprimir un video, el resto de las acciones se realizan a través de una herramienta similar al Word.

Los sitios conocidos en los que se puede alojar un blog de manera gratuita, entre otros, son:

www.blogger.com

www.wordpress.com

Uso educativo del blog... algunas cuestiones más para saber

- El blog es una herramienta digital que se subordina a la propuesta pedagógica y no a la inversa.
- Así como el cuaderno es una tecnología impresa que da cuenta del trabajo o proceso individual de aprendizaje, el blog es otro formato que da cuenta de un aprendizaje individual o grupal. No es una producción pública aleatoria, sino fruto de lo fundamentado por el docente y de los logros y aprendizajes de un alumno o grupo.
- Puede constituir un espacio colaborativo de trabajo.
- La responsabilidad de las publicaciones es siempre de un adulto, en nuestro caso el docente, sobre todo en el nivel primario o inicial.
- Responde al contexto actual de la escuela, inmersa en la cultura digital.
- Los niños, niñas y jóvenes han nacido en ella, les es propia y no tienen que ejercitar un cambio, sino que forma parte de su contexto vital. (Prueba de esto es que muchos de los chicos ya poseen espacios abiertos en la Web, por ejemplo en Facebook, que en realidad es un entorno de red social pensado para adultos, o incluso un blog personal).

- Lo importante es aprender a hacer un uso responsable de los espacios en la Web y proporcionar herramientas para que los estudiantes construyan un uso crítico de ellas.

Lo que el blog no es

- Un álbum público de fotos.
- Un espacio de libre acceso, es decir, donde cualquier persona puede decir o subir la información que quiera. El blog puede regularse para registrar a quiénes les otorgamos permiso de publicación y a quiénes no.

¿Cómo usarlo en una propuesta didáctica?

El blog puede ser incorporado para trabajar conjuntamente una investigación de un grupo, narrar el proceso de aprendizaje de manera longitudinal, grupal y de manera colaborativa.

Brindamos un ejemplo que puede actualizarse y adaptarse acorde con el nivel inicial, primario o secundario:

Supongamos que los alumnos van a realizar una investigación sobre el sistema solar que incluye una salida al planetario de su ciudad o de ver en clase algún video educativo del tema. ¿Qué pueden hacer en el blog del proyecto?

Pueden plasmarse en el blog del grupo (sala, grado o curso) las actividades previas a la salida didáctica, allí se recogen datos del trabajo en las clases, antes, durante y luego de la salida. Por datos entendemos: textos, imágenes de archivo, fotos del grupo que muestren diferentes etapas de la investigación o proyecto, imágenes de otros trabajos, por ejemplo, si han hecho maquetas o sus propias producciones, etcétera.

Para aprender más sobre blogs educativos

En el portal, Educ.ar:


- <http://portal.educ.ar/debates/eid/webcreatividad/variedades/blogs-educativos-una-posibilidad-para-aprender-a-crear-.php>

Ejemplos de blogs diseñados por docentes con sus grupos:


En primaria:


- <http://septimo2011.cumbresblogs.com/>

Aula de música en escuela pública primaria en Cataluña

 <http://blocs.xtec.cat/femmusica/2013/04/11/scubidu-4rt/>

Nivel Inicial

 <http://eivirgendelcarmen12-13.blogspot.com.es/> (España)


 <http://salanaranja2012-disney.blogspot.com.ar/> (Argentina)

Secundaria


 <http://tic-iesbj.blogspot.com.ar/>

Blogs de docentes

Blog de docentes de Matemática

 <http://www.departamentodematematica.blogspot.com.ar/>

Blog de una profesora de Inglés

 <http://gladyshighschool.blogspot.com.ar/>

Capítulo 2

Las TIC y las TAC. Tecnologías para generar conocimiento

Para comenzar este capítulo, compartimos la historia real de una docente con ganas de continuar aprendiendo:

“Hoy estoy de estreno, ¡sí! como mañana es mi cumpleaños, mi marido y mi hija me regalaron una notebook, ya estoy trabajando desde ella, copié mis archivos, instalé el Google Chrome, etc., etc.. Quería debutar subiendo al campus virtual la tarea de los sitios webs. No pude... pero de todas formas, ¡le envié a la profesora un email con el archivo adjunto! Bueno, cosas de la tecnología; igual yo me siento súper realizada, entré al primer mundo, ¡ya soy semianalfabeta y no analfabeta total!”.

(Adriana, profesora de Ciencias de la Educación, estudiante de la Licenciatura en Educación Secundaria, en la Universidad Nacional de Moreno)

Este relato forma parte de lo que podríamos llamar las “Confesiones de una profesora de secundaria” que realizó en su blog de trabajo durante la cursada de una asignatura que vincula las TIC con la docencia.

En el capítulo anterior reflexionamos en torno a la sociedad actual y su influencia en el día a día de la docencia; ahora quizás se justifique un alto en el camino antes de continuar dando pistas por dónde circular en el marco de estas coordenadas digitales por las que transita la educación. Para profundizar en aspectos centrales del debate, entraremos al concepto mismo de tecnología en educación, de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y daremos pasos en dirección a las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento), dirigiéndonos a ese concepto que marca un destino nuevo en la circulación digital.

1. Qué entendemos por tecnologías en educación

Comenzaremos este apartado intentando clarificar algunas nociones, trilladas, casi *aplanadas* de tanto ir y venir sobre ellas: tecnología, ciencia, técnica... pareciera que ya sabemos todo sobre estos conceptos. Pero, en realidad, es escaso el saber sobre sus posibles ideas subyacentes, las que están alojadas cómodamente y desde hace tiempo en el ámbito educativo. Los atravesaremos

analizando brevemente su significación y resonancia interna en ámbitos docentes, hasta llegar al que nos interesa: las tecnologías en la educación y sus implicancias actuales.

Partimos de la idea de que existe una visión dominante del concepto de tecnología, aquella que asocia generalmente a la tecnología con la aparatología. Desde esa perspectiva centrada en los artilugios, podrían incluirse todo tipo de dispositivos digitales, exhibiendo desde un navegador de Internet, (soportado por una computadora de escritorio, notebook, teléfono celular, tableta, etc.), una imagen de un laboratorio químico con microscopios y tubos de ensayo, una nave espacial, hasta un radar satelital, entre otros artefactos. Implícitos que ubican a la tecnología al servicio de la ciencia. Dentro de este paradigma interpretativo, se asocia exclusivamente la tecnología con las ciencias experimentales.

Sin embargo, toda técnica, todo diseño devenido en tecnología lleva consigo una carga ideológica. Al decir de Certau (1995), hay siempre una manera de pensar escondida en una manera de hacer y cada herramienta trae consigo una mentalidad o ideología que le dio sentido real.

La tecnología no es neutral. Descubrir esto nos ayuda a entender mejor por qué algunos dispositivos tecnológicos son dotados tanto por cierta ideología dominante, como por el mercado de consumo, como mejoras y contribuciones en sí mismas al bienestar general. Ubicadas entonces las tecnologías como aporte positivo al mundo (imperativo tecnológico, Álvarez, 1995) se perciben de modo esencialmente beneficioso. Sin embargo, esta afirmación es puesta a prueba desde varios posicionamientos. Algunos de alcance sociológico darían cuenta de que no siempre la innovación tecnológica vino acompañada de mejoras en la calidad de vida de los seres humanos. Otras perspectivas más cercanas a los usos subjetivos dan cuenta de que los usuarios críticos incorporan a sus vidas y espacios laborales a los artefactos dentro de una *zona de experimentación*, en función de una necesidad concreta que los lleva a un uso posible. Esto quiere decir que están a prueba, de acuerdo con sus necesidades e intereses y son estos últimos los que pueden convertir en ventajosos a los dispositivos tecnológicos en el desempeño de alguna profesión. Hablamos no solo del ámbito docente, sino también de otras áreas como la medicina, la bibliotecología, el arte, la farmacia, la comunicación, etc. Todas las profesiones han sentido en alguna circunstancia de esta época, el “mandato social” referido al cambio digital en pos de la mejora de sus prácticas. Abogados/as, médicos/as, editores, modistas, han tenido experiencias con usos de tecnologías hasta incorporar las que devinieron como aporte y progreso a sus profesiones. Algo parecido ocurriría, entonces, con la docencia. Considerando las muchas reticencias y obstáculos existentes, nos encontramos ya en un escenario permeado, optimizado en muchos casos por los usos de las tecnologías en educación. **El uso pedagógico de las tecnologías**

amplía las posibilidades del aula tradicional³ y constituye una mejora para enseñar y aprender mejor.

Existen imágenes asociadas a la tecnología y la ciencia que recorrieron portadas y aún conforman presentaciones en congresos, tapas de libros, incluso carátulas de institutos dedicados a la investigación científica. Muestran las típicas imágenes de tubos de ensayo, pipetas, radares, satélites, variados instrumentos de medición física, etc. Diremos entonces que cuesta asociar dentro de esta visión circulante a la tecnología educativa. Esto en gran medida se debe a que la tecnología ligada a las ciencias de la educación no fue construida socialmente y esto oculta una visión, parcializa la realidad y fomenta una visión sesgada de la ciencia y la tecnología. Como en la cara oculta de la Luna, encontraríamos a las otras ciencias, menos visibilizadas, no solo las ciencias llamadas “exactas”, de fácil identificación con este concepto de tecnología, sino también a las ciencias de la educación, las ciencias sociales, las ciencias humanas. Evidentemente la tecnología en educación forma parte de ese lote de oscuridad poco transitado; en uno de sus pasillos latentes encontraríamos a la dupla de ciencias humanas y tecnologías.

A partir de este argumento, entre otros posibles, devienen las serias dificultades que la tecnología educativa encontró en sus inicios para ser comprendida/ aceptada por los propios docentes como parte de su tarea, existiendo un argumento que la alejaba de las aulas, de la vida escolar y de los libros o recursos didácticos.

La tecnología educativa era ubicada fuera de la escuela, en otras esferas del saber y, quizás, inmersa en un laboratorio en solitario en manos de un científico brillante. Nada más lejano de que algún maestro, o profesor la identificara como parte de su tarea, en su entorno de trabajo o de interés.

La luz glamorosa de la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación iluminó lo oscuro, para dejar al descubierto algo simple, cotidiano de la vida educativa: la tecnología educativa siempre estuvo allí, aunque no la percibiéramos como tal. Se encontraba presente en las paredes de las clases, luciendo mapas, láminas y carteles; en los bancos y pupitres que constituyen la tecnología tradicional de la organización de la clase. Estos dispositivos forman parte también de la tecnología educativa, pero su naturalización impidió tratarlos como tales.

Juana Sancho (1997) plantea dos visiones encontradas al referir a la tecnología educativa y sus componentes. Habla de una visión superficial o débil

3 Cecilia Sagol, coordinadora de contenidos del portal Educ.ar, habla de “aulas aumentadas” al referir a la complementariedad de las tecnologías tradicionales y tecnologías digitales en las clases. Disponible en http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=116227. Consulta agosto de 2013.

centrada en los artefactos y de una visión fuerte que abarque todas las formas de hacer, todas las decisiones y actuaciones que implican transformaciones en el entorno humano, sean estas de carácter artefactual (aparatos), simbólico, organizativo o biotecnológico. Ejemplificaremos lo dicho, este binomio naturalizado de tecnología, a través de un personaje histórico que sí fue un educador innovador; se trata de J. A. Comenio. (Moravia, 1600). Este pensador imaginó un dispositivo tecnológico para enseñar y aprender en grupo, hecho revolucionario para su época. Pensó, diseñó y creó una tecnología que luego fue invisibilizada por educadores y tecnólogos durante siglos: el aula.

Y para acompañar ese nuevo espacio destinado a estudiantes agrupados y un docente, (que adentrándonos en este recorrido denominaremos, tecnología organizativa del aprendizaje), Comenio la dotó de ciertos artilugios, como mapas de la zona, láminas de ciencias de la naturaleza y sobre el escritorio, incluso, un dispositivo móvil, giratorio, para poder explicar el movimiento de la Tierra y el Sol.



Foto del Museo de Comenio en la actual ciudad de Praga.

¿Podemos encontrar recurrencias tecnológicas entre esta imagen y una imagen actual de un entorno de aprendizaje presencial?

En gran medida, el aula como tecnología simbólica se ha invisibilizado por años; también ha contribuido el hecho de que no ha cambiado demasiado en aspectos centrales o su simbolismo, organización física y distribución asociada al poder y al saber.

1.1 Dimensiones de la tecnología

Una vez inaugurada esta hendija desde donde *abrir* conceptualmente la tecnología educativa, nos introducimos a través de ella desde lo que denominaremos una visión crítica y amplia de tecnología.

Como toda concepción que implica a las ciencias sociales, la de tecnología educativa es una noción dinámica. Ha evolucionado acorde con perspectivas que obedecen no solo a criterios temporales e históricos, sino desde diversos posicionamientos que corresponden con modos diferenciados de comprender el acto educativo y, por lo tanto, asumen perspectivas diferentes en el arco ideológico y de toma de decisiones pedagógicas. Posicionarse desde una perspectiva amplia el tema del alcance y conceptos que abarcan a la tecnología educativa, indica superar una visión reduccionista de los medios de enseñanza, la que ha cautivado su presencia en el origen, en la década del cincuenta. Época marcadamente conductista en la concepción de aprendizaje.

Álvarez y Méndez (1995) plantean otro modo de análisis que da cuenta de las dimensiones tecnológicas. Denominan **tecnologías artefactuales** a las visibles y tangibles del entorno, aquellas que en el caso de un salón de clase, podrían ser: mesas de trabajo, pizarrones de diferente tipo, fijos, móviles, interactivos, cuadernos, carpetas, globos terráqueos, computadoras, etc.

Otra dimensión la constituyen las **tecnologías organizativas**. Son aquellas que dan cuenta de una disposición espacial, pero que, a la vez, inciden en los otros componentes de la escena como el centro de atención, dónde se hace foco, implicancias relativas al poder en el aula.

A pesar de tanto cambio educativo, si rápidamente tuviéramos que dibujar un esquema de distribución áulica, posiblemente graficaríamos al docente al frente de un conjunto de estudiantes reunidos por edad. Esto da cuenta de una tecnología organizativa en educación, con claras implicancias que son objeto de un supuesto pedagógico que subyace a la escena mencionada.

Si entráramos a un aula con mesas de trabajo agrupadas, con diferentes pizarrones distribuidos en varias paredes, o grupos de estudiantes con libros, netbook, etc., daría cuenta posiblemente de otra forma de concebir el hecho de enseñar y de aprender. Además de la tecnología artefactual y organizativa, los autores agregan la dimensión de la **tecnologías simbólicas**, considerando a los diversos lenguajes que podríamos inferir de la imagen. Lenguaje oral, escrito, icónico, verbo-icónico, no verbal... entonces lo que parecía inmutable y carente de análisis se vuelve dinámico y analítico. El aula es material de análisis.

Desde esta obra alentamos la idea de que la tecnología educativa carece de significación si se la concibe disociada del acto mismo de enseñar y aprender.

La innovación con tecnologías, es una cuestión fundamentalmente humana⁴ (Casablanca, 2005), es decir, depende del sentido educativo que le otorgue el docente en una propuesta didáctica.

No es el uso de una computadora, o de cualquier dispositivo digital inserto en el aula en sí mismos lo que le otorga la cualidad pedagógica innovadora a tales artefactos tecnológicos, ya que depende del uso que le demos. Esta viñeta ilustra con humor esta idea:



Profesor Potachov de Moldavia. <http://arrukero.com/potachov/blog/>.

⁴ Conferencia Inaugural “La innovación con tecnologías: una cuestión fundamentalmente humana”. Encuentro Nacional en el marco del Proyecto estatal. *Computadores para Educar*. Bogotá, Colombia, junio de 2005.

Estudiar los medios en el aula, como señalé anteriormente, podría significar abrir un analizador potente de las prácticas educativas, brindaría un posicionamiento conceptual a modo de *panóptico pedagógico* que diera cuenta de la visión asumida por parte del docente para entender las diversas constantes de la tríada didáctica en contexto. ¿Cómo interpreta el rol de sus estudiantes y el modo en que aprenden? ¿Cómo se ubica él mismo en la clase? ¿Cómo es concebido el conocimiento a lograr en sus clases? ¿Cómo construcción social? ¿De modo factual a ser traspasado de docente a estudiantes?



Estudiantes en clase, elaborando un proyecto de investigación de manera colaborativa.

Inclusive, integrar los medios en el aula, desde los materiales impresos, hasta los digitales, en ocasiones no hizo más que reforzar una práctica ya existente. Propuestas didácticas preexistentes que pueden o bien contribuir a reforzar prácticas memorísticas o reproductivistas en sus alumnos, o bien generar nuevas actividades cognitivas de rango superior, ejemplificando lo dicho, al referirse a la computadora, Cuban (1984) afirma:

Si estas máquinas pueden utilizarse de forma tan flexible como los libros, pueden ser ampliamente aceptadas y usadas, porque pueden acomodarse a los patrones de práctica existentes. Si no, seguramente no se aceptarán o usarán ampliamente, porque su utilización alterará la práctica. (Cuban en Cohen, 1987, 155).

En realidad, esta afirmación esconde una crítica hacia el inmovilismo interpretativo en las prácticas docentes y a la falta de reflexión, con o sin medios “novedosos”. Desde esta perspectiva que sitúa de manera conjunta al quehacer didáctico y el uso de medios tanto los tecnológicos e informáticos como los tradicionales, constituye una “buena excusa” para promover la reflexión sobre los usos que los trascienden.

Al respecto, una investigación realizada por Litwin (2002), sobre “buenas prácticas en aulas universitarias”, proporciona categorías teóricas interesantes por su riqueza y utilidad a la hora de interpretar esa reflexión didáctica mediada tecnológicamente. La investigación referida aporta el concepto de *residuo cognitivo didáctico*, situándolo en una propuesta de más amplio alcance, el de diseñar un campo de estudio sobre la didáctica tecnológica.

Podríamos agregar entonces que los medios educativos constituyen un motivo valioso de reflexión sobre la propuesta didáctica, una suerte de excusa desde donde volver a analizar la práctica docente, que convida a un ingreso analítico sobre su o sus usos.

Las diversas modalidades en la incorporación de tecnologías digitales en el aula es un tema también frecuentado por los investigadores educativos, pero la calidad y modalidad de estas sigue siendo un tema en debate permanente.

Esta cuestión se ha actualizado en nuestro país, a raíz de la integración de las netbooks a la vida de las escuelas secundarias públicas a través del programa *Conectar Igualdad*, lo que provoca revisiones y tensiones de toda índole: sobre los cambios en la dinámica de la institución misma, sobre roles y funciones en el aula e interés y búsqueda de recursos y formación por parte de profesores del nivel.

2. El docente en un escenario tecnologizado

También es atrayente indagar qué posición ocupa el docente en este nuevo escenario; si se posiciona en calidad de profesional de la educación, si se ubica como técnico portador y emisor de un saber generado por otros (Torres del Castillo, 1998), en creador y autor de contenidos y propuestas o quizás en algún otro rol aún por explorar.



Docentes en un curso de formación de competencias digitales asociadas a la docencia.

Estamos atravesando conceptos, desde tecnología, tecnología educativa, hasta modos de enseñar con ella, es decir, componentes de la didáctica con tecnologías. Esto nos lleva esclarecer la revisión del rol docente, en este momento acompañado en su labor con tecnologías digitales. Podríamos sintetizar muy brevemente los cambios de rol en el cuadro que sigue:

Cambios en el rol del docente	
De:	Hacia:
Transmisor de conocimiento, fuente principal de información, experto en contenido y fuente de todas las respuestas.	Facilitador del aprendizaje, colaborador, entrenador, tutor, guía y participante del proceso de aprendizaje.
El profesor controla y dirige todos los aspectos del aprendizaje.	El profesor permite que el alumno sea más responsable de su propio aprendizaje y le ofrece diversas opciones.
Cambios en el rol del estudiante	
De:	Hacia:
Receptor pasivo de información.	Participante activo del proceso de aprendizaje.
Reproductor del conocimiento.	El alumno produce y comparte el conocimiento, a veces, participando como experto.
El aprendizaje es concebido como una actividad individual.	El aprendizaje es una actividad colaborativa que se lleva a cabo con otros estudiantes.

Basado en el cuadro “Cambios en los roles de docentes y alumnos en los entornos de aprendizaje centrados en el alumno. Adaptado de la desarrollada por Newby2002, en Informe UNESCO 2004, p.28.

Un modo que ha perdurado en el ámbito educativo es el de concebir la enseñanza a través del modelo transmisor de contenidos, en el que el docente es portador privilegiado de la información y del saber en el aula. El rol del estudiante corresponde a un lugar pasivo, receptor de un conocimiento perteneciente a otro sujeto. Es decir, el docente es quien transmite un saber dentro del microcosmos de significados compartidos como es la clase. Al estudiante le corresponde en este encuadre de actividades asignadas, hacer su recepción y acumularlo, de manera bancaria (Freire, 2007), para que en otra oportunidad, logre sintetizarlo, apropiarse de ellos y transferirlos; tarea por demás compleja.

En un enfoque centrado en el proceso de aprendizaje (más que en el proceso de enseñanza), el docente facilita la dinámica del proyecto de trabajo, guía,

ofrece diversas fuentes de información en sus propuestas didácticas con aportes de las tecnologías digitales. Genera diseños y posibilidades para que los estudiantes puedan emplearlas al servicio de aprendizajes genuinos y significativos. Es decir, trabajos que no impliquen una respuesta única como opción correcta, sino como resultado de un proceso de construcción creativo grupal, diferenciándose del trabajo de un equipo de estudiantes con respecto a otro, en este sentido hablamos de trabajos de autoría por parte de los estudiantes.⁵ En el marco de esta propuesta no hay dos producciones iguales, debido a que son trabajos de autoría con recorridos propios de aprendizaje diversos y, por lo tanto, resultados diferentes.

En las propuestas de aprendizaje colaborativo, las tecnologías resultan una herramienta valiosa, fundamental y simple para poder plantear, contrastar y comunicar temáticas diversas.

2.1 Prácticas con TIC en el aula

En relación con los usos tecnológicos en el aula, Litwin (2005) menciona enfoques alternativos en torno a las funciones de la tecnología, señalando tres usos diferentes:

En los estudios didácticos reconocemos una tríada conformada por el docente, los alumnos y el contenido, en torno de la que es posible identificar una serie de vínculos y entretrejos que dan cuenta de la manera en que se construye el conocimiento. En esa misma tríada podríamos identificar tres usos diferentes de las tecnologías, según el lugar que se le asigne al docente, según la concepción del sujeto de aprendizaje que se asuma y según el sentido con el que se entiende el contenido de la enseñanza. (Litwin, 2005, 22)

Basándonos en la autora mencionada, presentamos un cuadro que permite organizar estilos, usos y aportar ejemplos.

5 Para conocer más de esta modalidad se puede consultar: Hernández, F. Casablanacas, S. y otros (2011), *Aprender de la indagación en la universidad*, Barcelona, Octaedro. Disponible en formato PDF. <http://www.octaedro.com/OCTart.asp?libro=16519&id=es&txt=Aprender%20desde%20la%20indagaci%F3n%20en%20la%20Universidad>.

Tecnologías en el aula	como sistema clásico de información	como ampliación de la clase presencial	como opción en la construcción del conocimiento
El docente	Es proveedor de la información	Realiza un diseño estratégico donde las tecnologías posibilitan materiales alternativos a la clase misma. De este modo, la clase presencial se ve enriquecida por los usos de tecnologías digitales.	Favorece en sus diseños de clase, el trabajo en colaboración por parte de los estudiantes. Potencia la diversidad de perspectivas, análisis y modos de resolución en las tareas solicitadas.
El estudiante	Consumidor pasivo o receptor de la información provista por el docente.	Promueve sus propias búsquedas de información por diferentes canales dentro del espacio web. Buscadores tanto de registros audiovisuales, auditivos, <i>visitas virtuales</i> a museos o ciudades, como de fuentes textuales de diarios y noticias, de información variada y enriquecida por la posibilidad de ampliar con otros soportes además del textual. Información provista por ellos mismos frente a una propuesta docente que abre ese espacio de aportes, más allá de los textos presentes y de su propia voz autorizada.	Es concebido como sujeto activo en la construcción del propio conocimiento. Aprende de y con otros. La tecnología deviene en medio idóneo para la colaboración grupal. El trabajo junto con otros es también fuente de aprendizaje: aceptar diversas opiniones, revisar posicionamientos propios, componer un nuevo saber del contraste y construcción conjunta sobre la base de una propuesta de trabajo.
Un ejemplo de esto:	El docente prepara y diseña las clases en las que se incluyen lo que dirá o explicará luego de aprovisionarse con información actualizada por medios web.	Son los usos de entornos virtuales, como complemento a la presencialidad. Algunas de las plataformas en uso actualmente son <i>Edmodo</i> , plataforma social educativa dentro del propuestas de código abierto o bien la plataforma de aprendizaje social, <i>Moodle</i> , muy utilizada en diversas instituciones de nivel secundario, universitario y algunos casos de primario, etc.	Construcción de conocimiento en nuevos formatos. Podríamos pensar en el uso de blogs educativos elaborados por estudiantes en grupo, como herramienta digital que posibilita que se plasme un recorrido de aprendizaje en múltiples formatos: audiovisuales, visuales, gráficos, textuales. O el simple ejercicio de una narración, que se convierte en interactiva al alojarla en un blog, con posibilidad de generar múltiples hipervínculos.

<p>Un ejemplo de esto:</p>		<p>Posibilitan articular informaciones en formato web, videos, noticias en periódicos digitales, etc.) e integrarlo a las temáticas desarrolladas en la clase.</p>	<p>Los estudiantes son autores y cada producción grupal es diferente a las otras en su recorrido y modos de representarlo.</p>
-----------------------------------	--	--	--

El cuadro precedente ofrece pistas y algunos patrones que ilustran la clasificación, pero hay muchos más que podrían completarlo. Los ejemplos son potentes organizadores conceptuales y con ellos se aprende mejor; de allí su importancia en la presentación de ideas.⁶

Las acciones del docente en las prácticas TIC establecerían un modo de entender las experiencias de enseñanza, susceptibles de arrojar luz sobre una concepción subyacente del aprendizaje y del conocimiento implicado. El posicionamiento desde donde abordar el uso de tecnologías en educación pone de relieve, en realidad, una temática de mayor envergadura. Una postura que permanece implícita sobre las diferentes posturas desde la práctica educativa y la concepción de pedagogía en sí misma (Litwin, 1995). En el apartado que sigue se reflejan algunas tendencias en la incorporación de los medios al escenario pedagógico y social. Como todo esquema, opera como clasificador orientativo, pero a la vez proporciona elementos para la comprensión de las diferentes posiciones asumidas del acto educativo, del rol de la escuela, de los estudiantes, de los docentes y cómo operan en cada perspectiva la integración de las TIC, entendidas por coordenadas socioculturales.

Perspectivas del vínculo TIC con los componentes del acto educativo

- **Perspectiva técnico-transmisora.** Desde esta postura, la función social de la escuela está asociada a la formación de mano de obra; corresponde a una institución escolar cuya ubicación temporal e ideológica estaría situada en el modernismo con una visión de la sociedad con matices capitalistas. A partir de este posicionamiento, el aprendizaje es concebido desde la corriente psicológica del conductismo y el docente, en este caso, será el encargado de transmitir un conocimiento generado por otros y de algún modo, convertido en objeto a ser dado y recibido. Parece evidente que desde esta perspectiva, el estudiante es un mero receptor pasivo y el lugar

⁶ Para conocer más propuestas áulicas se puede consultar <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/>.

que ocuparían las TIC en el acto pedagógico se halla centrado en la herramienta misma y sus atributos.

- **Perspectiva práctico-constructivista.** Es en esta perspectiva donde la escuela juega un papel de correctora de aquellas disfunciones sociales a ser mejoradas. Fundamentalmente basado en la perspectiva psicológica del constructivismo, el aprendizaje es promovido mediante la construcción de saberes e interpretación del currículo por parte de los sujetos. Desde esta perspectiva, el docente tiene un rol activo, deliberativo y es crítico en su función; también el estudiante desde su posición en este escenario educativo es activo, generador de su propio proceso de construcción de saberes. Por lo tanto, el conocimiento aquí forma parte de un proceso de construcción por parte del sujeto que aprende, se genera y se produce y las TIC constituyen herramientas al servicio de estas tareas de comprensión y expresión.
- **Perspectiva crítico-reflexiva.** El rol de la escuela es el de favorecer procesos de reflexión, cuestionamiento y crítica sobre lo instituido, lo existente, los valores y finalidades de la educación, pero, a la vez, busca promover la acción sobre el cambio social. El currículum es entendido como elemento social, cultural, político y económicamente determinado. El docente cumple una función de intelectual con compromiso político, crítico y transformador con capacidad de apropiarse de los medios e interactuar con la teoría y la práctica a la vez. Las tecnologías son entendidas como objetos culturales (Giddens, 1990; en de Pablos, 1997), de manera que no son neutras, sino cargadas de significados atribuidos socialmente. Y, por lo tanto, los estudiantes han de formarse como sujetos activos, convirtiendo a las TIC en objetos de análisis (Area, 2005).
- **Perspectiva socioconstructivista.** Esta corriente está fundamentada en el constructivismo social como orientación teórica surgida de alternativas críticas de la psicología, la psicología social, las ciencias sociales y las ciencias humanas (Burr, 1995). Desde el punto de vista del aprendizaje, se fundamenta en la teoría constructivista de Piaget y la teoría sociocultural de Vigotsky, dando espacio a la dimensión del sujeto en tanto constructor de sus propios aprendizajes, resultado de una tarea mediadora de significados y signos, que el propio sujeto construirá. Desde esta concepción, el rol del lenguaje ocupa un lugar destacado como condición del pensamiento y forma de acción social. Por lo tanto, el conocimiento tiene una especificidad histórica y cultural en la forma de entender el mundo que depende de la época y el lugar donde habitamos. (Basado en Casablancas, 2008).

La cuestión central del debate que planteamos pasaría entonces por indagar ese tipo de docente que somos y repensar la profundidad y complejidad que tiene el acto de enseñar. Un ejercicio reflexivo que podría ser promovido tanto en

reuniones de formación institucional, como en redes sociales profesionales junto a *otros* colegas. Se impone como necesario reflexionar sobre el rol actual en la docencia, más aún con el emergente significativo de esta época, el de la introducción de tecnologías de la información y la comunicación en el escenario que construimos en clase. Para esto, ¿utilizamos TIC o propiciamos las TAC?

3. Pasar de las TIC a las TAC

Los pasos educativos dados por las tecnologías en el aula, como se ha señalado en este apartado, son variados. El vínculo TIC con el aula puede ser leído y analizado desde diversas perspectivas, más o menos críticas y otorgándole un peso fundamental al instrumento o bien problematizando su uso en el proceso educativo.

En ocasiones, la aparición de una nueva tecnología operó en la escuela como fundamental para modificar en términos de mejora el acto educativo. Ejemplo de esto fue pensar que la presencia de pizarras interactivas en las clases, provocaría *mágicamente* mejores aprendizaje en los alumnos. O en épocas pasadas la línea de pensamiento que otorgaba un lugar destacado a la búsqueda del software apropiado y, que una vez lograda, este hallazgo proporcionaría óptimos resultados en los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, no fueron esos los resultados y las investigaciones en el área dieron cuenta de que el instrumento no provoca en sí mismo la *salvación* a ningún proceso de enseñanza ni de aprendizaje. Tampoco las computadoras.

Incorporar no es integrar

En el tratamiento de los vínculos TIC, tomaremos un concepto frecuente; es aquel que menciona la “incorporación de las TIC” a la vida del aula. Partimos de señalar la diferencia de significado entre *incorporar* una tecnología, generalmente asociada a una cuestión corpórea del artilugio, neutral y con sesgo presencial entendido como tecnología artefactual a cambio de la *integración* de tecnología en el sentido de volverla traslúcida a la propuesta pedagógica en sí misma (Alonso, 1992; Gros, 2000).

Nombrar es sin duda una necesidad de la comunicación humana, del lenguaje, de la interpretación de significados. Pero ocurre a veces que se instalan cómodamente en el ámbito educativo, conceptos que fueron construidos por ciertos autores, en un momento y espacio determinado y así perduran y se transportan sin más.

Si bien la aparición de las TIC se remonta a la década de los ochenta, es recién durante la década de los noventa cuando aparece en educación el auge de las tecnologías de la información y la comunicación, “las TIC”, como elemento de innovación y mejora asociada de por sí a la implementación de estas en el aula.

El camino recorrido es largo en cuanto al tiempo, pero no siempre es equivalente a su profundización y reflexión didáctica. Por otra parte, hablar de TIC es hablar de muchas operatorias, prestaciones, que no siempre obedecen a una mejora del aprendizaje, aun cuando se utilicen tecnologías, puede reforzar modalidades de enseñanza basadas en la repetición, en la memorización de conceptos o bien actividades de bajo o bien de alto valor cognitivo. (Kemmis, 1977)



Nuevas y "viejas" tecnologías en el escritorio de planificación de clases de un docente.

Pensemos en las llamadas *nuevas tecnologías* educativas. El adjetivo *nuevo* antecede a las tecnologías en educación, se quedó allí ubicado desde hace tiempo especificando el rol de las tecnologías y referidas sobre todo a la información y a la comunicación (TIC). Estas irrumpieron en la escena educativa, pero hace ya casi más de treinta años y tuvieron su origen en la información, asociada a la informática y a la comunicación vehiculizada. Esto operó, de algún modo, como una suerte de *ancla* al vuelo educativo, porque pertenecían desde la nomenclatura y origen a dos campos de saber diferentes al pedagógico. Fueron enajenando desde un inicio a las tecnologías y perdurando en el tiempo tal distanciamiento que influyó de algún modo en la lejanía de comprensión e integración al aula.

Pensemos entonces en dejar de lado connotaciones de este tipo, ni nuevo ni viejo, ni bueno ni malo; sino en tornarlas como motivo de reflexión sin adjetivación.



Este dibujo corresponde a las reflexiones sobre el tema de una nena de cuarto grado.

Ha transcurrido un tiempo suficiente desde tales impulsos iniciales y las marcas de las TIC en la escena educativa son contradictorias y, como señala Sancho (1998), están plagadas de *promesas rotas*.

Las nuevas tecnologías están, ya son de la educación, ni tan nuevas, ni pertenecen en exclusividad a la comunicación y la información. Dejemos *volar* entonces la etiqueta “nueva”, que nos permita alas conceptuales para dirigir la mirada hacia otros componentes. El aprendizaje y el conocimiento, por ejemplo.

Pensar las tecnologías en el año 2014 nos obliga a profundizar sobre lo realizado al respecto y sobre lo que aún no ha sido alcanzado, no solamente como parte de una promesa, sino como revisión necesaria del concepto. Quizás les corresponda a las TIC devenir definitivamente en tecnologías como recurso educativo (Sancho, 2006) entendido en tanto tecnología cultural (Casablancas 2008). Pueden cambiar con los tiempos y culturas (surgirán otras a nivel global y, además, cada región tendrá un modo de apropiación a nivel local), para involucrarse en el debate real de estos tiempos, que no pasa como hemos señalado por el recurso en sí, sino por los fines y objetivos de la educación en la sociedad del conocimiento.

Entender las tecnologías como recurso educativo implica situar el centro de la cuestión, el debate **pedagógico**, los modos de entender el aprendizaje y de favorecer experiencias de aprendizaje significativo, para lo cual consideramos recursos educativos a cualquier medio que contribuya a tal fin.

Quizás desde esta perspectiva histórica y crítica a la vez sobre los usos y funciones de los recursos en educación, podríamos argumentar que el momento actual es una etapa de transición, de TIC a TAC.

De Tecnologías de la Información y la Comunicación a Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento.

Podríamos despedir lentamente al término de *nuevas* tecnologías y quedarnos con las tecnologías culturales. Transitar desde las TIC hacia las TAC. Promover actualmente esta distancia TIC para dar paso a otros modos más cercanos y legítimos de la labor docente. Cuestiones centrales como el aprendizaje y el conocimiento, que sí son piezas únicas de la educación, en este caso, centrado en los estudiantes que ahora, además, están aprendiendo con tecnologías.

3.1. Conocer con tecnologías

Para entender las TAC, ubicamos en lugar central al conocimiento.

Un conocimiento que está nutrido por información, presente actualmente en múltiples fuentes y proporciones, pero construido por sujetos únicos. Este componente constituye un eslabón central para entender las TAC.

Mencionemos los diferentes modos de entender epistemológicamente el conocimiento antes de avanzar con las precisiones pedagógicas.

Gibbons (1997) plantea dos modos fundamentales de abordarlo:

- El **Modo 1** que responde a visiones tradicionales, un conocimiento caracterizado por su estructura disciplinaria, homogénea y jerárquica. Es en estos casos cuando el conocimiento educativo obedece a una formación de tipo bancaria donde el saber es *depositado* en el estudiante. Implica entender el conocimiento de modo factual y pretendidamente neutral, otorgando centralidad al currículo, entendido como compilación de saberes estandarizados y jerarquizados, susceptibles de ser traspasados desde el docente a sus estudiantes a través de las prácticas áulicas. Este modo de entender el rol del conocimiento otorga una suerte de *tranquilidad*, por haber hecho lo pedido, y por asumir que en el traspaso, el alumno aprendió lo que el docente enseñó (Casablancas, 2008). Aunque no siempre lo primero dé como consecuencia lo segundo.
- El **Modo 2** responde a una visión transdisciplinar, heterogénea y tendiente a una construcción de una nueva estructura conceptual del saber. Asumir el Modo 2 en la educación, supondría un conflicto y giro conceptual notable en relación con el modo de abordaje de las cuestiones a tratar no ya desde la lógica disciplinar, sino desde la necesidad de generación de un conocimiento capaz de dar respuestas al problema planteado que implique resolución conjunta entre ámbitos de saberes diferentes.

La importancia de ubicar en ese contexto al grupo clase le otorga una categoría de construcción social al conocimiento elaborado por parte de ese grupo. En relación con esto Rogoff plantea:

“Desde la perspectiva sociohistórica, la unidad básica de análisis ya no es el individuo (sus propiedades), sino la actividad sociocultural (sus procesos), en cuanto que implican la participación activa de las personas en costumbres establecidas socialmente”. (Rogoff, 1993,38)

El conocimiento se constituye así en pieza clave en la tríada didáctica mediada por tecnologías. Varios son los argumentos en tal sentido:

- a) “El primero de ellos es que sería improbable hablar de una situación didáctica sin considerar la categoría del conocimiento involucrada. Entender su posición y concepción dentro de la tríada didáctica situada es esencial, allí donde el conocimiento articula social y culturalmente dicha triangulación.
- b) En segundo lugar, el considerar las particularidades que reviste la temática del conocimiento en la sociedad actual, por ende, en las aulas contemporáneas donde convergen diferentes problemáticas, entre ellas:
 - La abundante información imperante y el uso de las tecnologías digitales, sus implicaciones dentro de los procesos de producción, generación y representación del conocimiento. Tanto por las nuevas demandas y destrezas que se requieren, como por la necesidad de su consideración en la gestación y creación de saberes referidos al perfil ciudadanía en la sociedad contemporánea.
 - El significado de conocer *en y al* mundo con tecnologías al servicio de procesos de comunicación, de búsqueda y acopio de información. Tecnologías que generan nuevos entornos simbólicos y organizativos tanto en la realidad social como en los entornos educativos”. (Casablanco, 2008, 105)

La construcción del conocimiento es, quizás, una arista fundamental del acto pedagógico actual. ¿Cómo se construye? ¿Qué herramientas aportan las tecnologías a tal fin? Autoras como Lion (2006) comienzan a plantearse la fragilidad de esta producción del conocimiento, de su fugacidad y de la necesidad de consolidar planteamientos pedagógicos que nutran y posicionen ese saber para poder operar con él de manera crítica.

Este modo de comprender el conocimiento implica colocar en el marco de la situación educativa **al estudiante** desde una postura activa y generadora de nuevos conocimientos producidos por él mismo en relación con otros pares. Y esto

derivaría en prácticas pedagógicas colaborativas entre estudiantes, acordes con esta conceptualización del saber y del aprendizaje.

3.2. Información y conocimiento

En este entramado que se abre sobre el campo de análisis del aprendizaje situado en las nuevas coordenadas de *conocer con tecnologías*, no podía quedar excluida una constancia en torno a la diferencia existente entre conocimiento e información. Actualmente la información aparece asociada a las TIC como dupla conceptual indisociable para el análisis del cambio social y sin duda caracteriza una modalidad de acceso y de su difusión.

La diferencia entre información y conocimiento podría entenderse como un tema frecuentado y ya superado en la discusión pedagógica, pero persisten modalidades de tratamiento de la información entendida aún como conocimiento en muchos de los entornos de aprendizaje, aun los mediados tecnológicamente. Desde esta perspectiva del saber, la diferencia radica en que la información es solo el dato, hecho o fórmula sin interacción necesaria por parte del sujeto, contrariamente al conocimiento, donde este último se convierte en un agente existencial para la misma fuente generadora de su búsqueda.

El conocimiento, como una construcción en mayor medida cognitiva, tiende a ser revisado nuevamente ante la incorporación de soportes digitales, y constituye un requerimiento esencial para cualquier proceso de construcción del saber.

Por otra parte, la formación de ciudadanía crítica requiere de nuevos saberes, nuevos modos de expresión y representación del conocimiento en entornos que los posibiliten. Los actuales espacios de construcción de ciudadanía operan también en entornos digitales, por ejemplo, las redes sociales, los blogs, etc., que funcionan con otras lógicas y formatos necesarios de acción, que deben ser considerados por la escuela.

3.3. Verbos en juego: *cortar, pegar, navegar*

Propiciamos en las clases el uso de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. Esto tiene implicancias sobre lo que ya está ocurriendo en las aulas, puesto que muchos docentes refieren entre sus nuevas preocupaciones, la facilidad con que los estudiantes pueden copiar trabajos disponibles en formato web. Por ese motivo, convocamos a una rápida reflexión sobre estas cuestiones, centrándonos en alguno de *los verbos* que se utilizan actualmente asociados a los trabajos en formato digital.

Mencionamos en este apartado acciones cotidianas presentes en las expresiones que circulan en la comunidad de usuarios de tecnologías. Nos interesa revisarlos a la luz de las TAC y pensar en sus implicancias frente a la enseñanza.

Cortar y pegar son ejemplo de expresiones que se introdujeron en la esfera escolar casi sin pedir permiso. Verbos que existieron desde siempre, pero asociados a otros elementos, que daban cuenta de acciones escolarizadas tangibles y solicitadas por los docentes: recortar figuritas o palabras, armar oraciones, pegarlas en el cuaderno, etc.

En la actualidad se incluyen naturalmente en las tareas de estudiantes (y no solo de estudiantes), sin ser solicitadas por el docente y quizás de algún modo, se magnifique su importancia. Ante la solicitud del docente de realizar un trabajo práctico, una investigación o una narración, los estudiantes *cortan y pegan*, como acciones propias vinculadas al tratamiento digital de textos.

Ahora bien; citar un texto es legítimo en la medida en que se justifique su uso y se aclare la fuente que dio su origen. En esta cuestión, la tarea docente será enseñar cómo utilizar y el modo de citar en ese *cortar y pegar*. Por otra parte, también se puede actuar desde una misma producción escrita elaborada por el propio estudiante, ya que es legítimo y siempre se ha hecho con lápiz y goma de borrar, ¿por qué no hacerlo ahora en escritos digitalizados?

Copiar y pegar en el siglo XXI es más sencillo, indudablemente. Como lo es también para el docente verificar la autoría, ante la duda de un copiado no legitimado; basta con poner la cita en un buscador web y se obtendrá la fuente original. Y, por último, lo importante es, sobre todo, atender a la pauta de pedido en las tareas solicitadas; ya que si se proponen trabajos de diseño o de creación o de desarrollo personal por parte de los estudiantes, difícilmente den lugar a copiar y pegar mecánicamente, *sin leer* de un sitio web, sin comprensión o valoración del significado.

Por el contrario, si se solicitan tareas que puedan ser resueltas con solo copiar y pegar, entonces, el problema no radicaría en la posibilidad actual de realizar tales acciones con rapidez, sino en el diseño pedagógico que las habilita y las considera. Es necesario reflexionar sobre ese punto: qué tipo de actividades solicitamos, qué tareas debe realizar el estudiante, si pueden ser elaboradas a través de un copiado y pegado o, por el contrario, realizaciones producto de otro tipo de actividades analíticas complejas y que exigen valoración por parte del sujeto que aprende.

La utilización de Internet para la realización de tareas nos lleva a *navegar*, y como todo ejercicio, cuanto más se practique, más precisión apuntemos en las búsquedas, mejor será los resultados en la Web. Para incluir las TAC en las propuestas de trabajo de clase será necesario brindar algunas estrategias de

navegación, incluso diferenciar a los navegadores existentes, (Mozilla, Explorer, Chrome, etc.) de la acción misma de navegar en Internet.

Diferenciar fuentes remite a qué sitios en los procesos de búsqueda por Internet pueden ser consideradas como fiables: Fuentes de institutos de investigación o documentos de universidades, centros referenciados que no solo sean opiniones de otros navegantes. Esta también es tarea que se debe realizar en las escuelas, con la guía del profesor.

Compartir forma parte de las acciones circulantes en la red. Para estudiantes y para potenciales usuarios de los mismos temas, la noción de compartir datos, informaciones, música, fotografías, conforman la filosofía propia de la red entendida como construcción social. Incluso capitalizar las búsquedas individuales, desde el hallazgo de tutoriales, de modo de resolver cuestiones que abarcan desde las domésticas hasta problemáticas complejas. Todos estos resultados pueden compartirse a través del registro organizado de marcadores sociales; seleccionando los sitios visitados, promoviendo un almacenamiento de datos y fuentes disponibles.

Nuevamente, una tarea para asumir desde la escuela, supervisada por el Profesor.

3.4. Aprender con tecnologías es simplemente aprender

Este título responde a la “A” de TAC, dado que pareciera que debemos volver a sumar al debate con tecnologías a *quien* nunca debería haber estado ausente: el aprendizaje.

Desde posturas basadas en los aportes de Vigotsky, que incorpora la concepción dialéctica de la relación entre aprendizaje y desarrollo, el proceso de aprendizaje es experimental con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido y aquí entra en juego el concepto de **tecnologías culturales** mencionado al inicio. Aprender se da por medio de la interacción y colaboración con el resto de los estudiantes, materia en la que tiene singular presencia el paradigma comunicacional actual, mediado y construido por tecnologías digitales. En el capítulo siguiente analizaremos este vínculo “especial” de infancia y jóvenes con tecnologías, pero ahora continuemos con el posicionamiento de aprendizaje asumido. La perspectiva de aprendizaje de esta obra, como ya hemos señalado está basada en el socio-constructivismo, corriente fundamentada en el constructivismo social, como orientación teórica surgida de alternativas críticas de la psicología, la psicología social, las ciencias sociales y las ciencias humanas (Burr, 1995).

Por lo tanto, el aprendizaje situado tiene una especificidad histórica y cultural en la forma de entender el mundo que depende de la época y el lugar donde habitamos (Casablanca, 2008). Allí están las TAC, al servicio de un conocer con tecnologías y de aprender con tecnologías, en un contexto social de coordenadas digitales.

PROPUESTAS DE REFLEXIÓN SOBRE LO TRATADO

a) Los conceptos desarrollados fueron:

- Nociones de tecnología:
- Tecnologías y ciencia
- Visiones de tecnología (débil y fuerte)
- Dimensiones de la tecnología (organizativa, simbólica, artefactual)
- Docencia y tecnología:
- Cambios en el rol docente
- Modos de introducir las TIC en el aula
- Perspectivas del vínculo TIC con los componentes del acto educativo
- Integrar tecnologías ≠ incorporar tecnologías
- TIC y TAC:
- Tecnologías de la información y la comunicación
- Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento
- Información ≠ Conocimiento
- Construir conocimiento con tecnologías
- Aprender con tecnologías
- Enseñar con TAC

b) Para pensar la propia formación

- ¿A qué visión de tecnología consideran que responde su formación inicial en la docencia? ¿Cómo darían cuenta de esto?
- ¿Quiénes eran los portadores de la información en el aula y cuáles sus fuentes habituales?
- Establezcan una comparación con la época actual, y con las características que la información asume en la actualidad, así como sus modos de apropiación.

c) Sugerencias reflexivas sobre la propia acción docente

Intenten realizar una descripción de su aula, con el grupo clase como habitualmente funciona, adoptando el análisis de las tres dimensiones de tecnología educativa planteadas en el capítulo.

¿Podrían organizar de otra manera el espacio y los recursos para adaptarlos a un criterio próximo a su integración como TAC?

Pista N° 2 de herramientas digitales

Presentaciones incorporando tecnologías

En esta pista vamos a tratar otra idea que puede ser importante para introducir herramientas digitales en las prácticas de enseñanza. Se trata de las presentaciones, que tradicionalmente acompañaron las clases a través de esquemas dibujados en el pizarrón o láminas realizadas con cartulinas o afiches. También las pinturas presentes en los libros, al mostrar una obra de arte o las variadas láminas de enciclopedias enriquecen las clases como fuentes de información junto con la voz autorizada del docente complementando la muestra de materiales. Los citados son recursos que existen y son de suma utilidad para el desarrollo de la docencia, pero intentaremos dar un paso más hacia estas coordenadas digitales e introducir otros modos de incluir presentaciones en clase.

Como siempre y ante todo, es importante saber el para qué y el por qué de esta incorporación.

Qué tener en cuenta cuando convertimos una presentación en formato digital

- El material no se daña en el traslado de casa hasta el aula, o de un armario a otro. Puede reutilizarse en varias clases, sin daño alguno.
- No pesa.
- Pueden contener información personalizada y de construcción de ese grupo o de ese docente en particular, dado que los docentes y estudiantes son autores de dicha información.
- Se pueden incluir los trabajos del propio grupo. Por ejemplo, en las reuniones con las familias, al presentar la propuesta pedagógica, desarrollo del año y logros, acompañar la charla con fotografías organizadas del trabajo en clase.
- Al inicio de un nuevo proyecto, con diversas fuentes y formas de información desde videos, fotografías, infografías, mapas, esquemas, cuadros, seleccionados de Internet o incluso de elaboración propia del docente desde su computadora, que ayudan a esclarecer temáticas y sirven de apoyatura visual para el tratamiento de un tema.

- Lo mismo ocurre si los estudiantes realizan trabajos colaborativos y construyen una presentación para compartir con el resto del grupo.

Herramientas digitales para presentaciones

Para esto, existen programas específicos, de los cuales los más conocidos son el Power Point, Prezi, Gloster, etc.

Seguramente conocen del programa Power Point porque lo han visto en presentaciones en congresos o jornadas. Es una aplicación sencilla para la realización de presentaciones propias, donde a modo de diapositivas se construye una narrativa secuencial, con títulos, imágenes, audio, etc.

El Prezi, también, es una herramienta de presentación pero de tipo dinámica, en la que se trabaja a modo de lienzo, como una tela que se mueve de acuerdo con el sentido que queramos darle a nuestra presentación. También permite acercar o alejar la imagen que seleccionemos y resulta de suma utilidad en la docencia para focalizar un concepto o imagen en determinado momento.

En la Web figuran tutoriales sencillos para aprender a usarlo.

Les dejamos un ejemplo de usos Prezi para ver en línea:

Explicación de los contenidos de la asignatura TIC orientadas a la educación

- goo.gl/k9KEE

Ejemplos de multimedia educativos presentados en Prezi

- <http://prezi.com/non1iede-b96/ejemplos-de-multimedia-educativa/>

Prezi como herramienta educativa

- goo.gl/LciPc

Otras herramientas interesantes para hacer murales es

- <https://beta.mural.ly/>



Capítulo 3

Vinculados por los bits:⁷ niños, niñas y jóvenes con tecnologías

*¿Qué pasaría si un día te olvidás el celular en tu casa?
“Un día sin celular, no sé... es un día raro”.*

LUCAS, 15 AÑOS

“Pareciera entonces que para pensar la infancia es necesario des-suponer la infancia y postular que hay chicos. Des-suponer la infancia significa no pensar a los chicos como hombres del mañana, sino como chicos de hoy”.

IGNACIO LEWKOWICZ

Quizás la necesidad de volver a mirar a quienes tenemos delante en la clase, debería haber sido un motivo constante de reflexión didáctica. Sin embargo, son las modificaciones en el vínculo educativo de hoy las que nos invitan a revisar estos cambios generados en gran medida por la aparición de los nuevos modos de comunicarse, de jugar, de conocer con tecnologías, los modos de aprender propios de los chicos y chicas.

Este capítulo explorará otro de los componentes de este cambio vertiginoso en el modo de enseñar y de aprender en el siglo XXI: quiénes pueblan nuestras aulas hoy.

1. ¿Qué ves cuando me ves?

Una premisa ineludible afirma que para enseñar tenemos que saber quiénes son nuestros alumnos y alumnas, qué les gusta, a qué juegan, qué saben hacer, qué les gustaría aprender, de qué modo se comunican. Mirarlos, conocerlos tal cual son ahora, delante nuestro, probablemente sentados en la clase esperando alguna propuesta, una incógnita para resolver en el aprendizaje que los involucre.

Veamos quiénes son hoy y no aquellos que deberían ser, o que se supone fueron distintos en otra época.

⁷ En informática y otras disciplinas, unidad mínima de información, que puede tener solamente dos valores (cero o uno).

“La niñez no es lo que era, la familia no es lo que era, la escuela no es lo que era, la comunicación no es lo que era. La serie puede resultar molesta, dura, incluso, hostil. Sin embargo, para pensar una experiencia es más activo y honesto partir de lo que hay y no de lo que debería haber o lo que viene durando sin producir efecto alguno”. (Corea, 2004, 41)

Si bien existen numerosas aristas desde donde comenzar la búsqueda del conocimiento del “otro”, en este caso haremos especial énfasis en el modo en que se acercan los niños y jóvenes a las tecnologías. El modo en que construyen significado a partir de ellas, (registros textuales, visuales, audiovisuales, performativos, etc.), la forma de operar con la cultura tecnológica en sus experiencias cotidianas, tanto las acontecidas dentro, como fuera de la escuela.

No seleccionamos esta arista de modo antojadizo, sino por considerar que en el vínculo educativo actual ejercen un destacado espacio de interrogación, de importancia y que incluso trazan un límite con diversos márgenes: brecha digital (aludiendo a los diferentes usos y posibilidades de acceso); brecha generacional (diferenciación de aproximación a los dispositivos tecnológicos marcados por la edad); el adentro y el afuera de la escuela, intereses personales e intereses escolares. Estos datos nos obligan a detener la mirada allí donde existe tal experiencia cultural y descubrir cómo la viven nuestros alumnos y cómo lo hacemos nosotros, los docentes.

Empecemos por ellos. Atendiendo a que:

La infancia ha ido variando. Cuando tratamos de entender qué son los niños, nos encontramos con papeles ya obsoletos, con biografía que se refiere a una realidad que no es una realidad que es la que nos convoca desde los chicos reales.(Lewkowicz, 2004, 125)

1.1. Desnaturalizar la mirada

El título responde a la necesidad de transformar la mirada, volver a observar a los chicos y chicas, qué les pasa en la escuela y qué les sucede al salir de clase. En gran medida, la mirada docente frente a la infancia y la adolescencia se ha construido de diversas fuentes. En parte por la formación recibida de otros tiempos, de otras formas, en institutos de formación docente décadas atrás. Esta nueva mirada nos ayuda en la construcción de una enseñanza centrada en los alumnos y compele a nutrirnos de algo más que etapas evolutivas, que en ocasiones construyen miradas desde un ritual estático; en cambio, desde aquí, pretendemos dejarlo transcurrir en contexto.

Nuestra meta está en ellos y ellas; construir un puente, una relación pedagógica que promueva aprendizajes valiosos y genuinos, que “sirvan” ahora, que

sean útiles para un futuro y que además le interesen a esa persona en particular. Empezar por interrogar la mirada parece ser un buen punto de inicio.

Entendemos que la infancia no obedece a un corte de edad en un cronograma vital, sino a un movimiento constante que se construye. Esta construcción tiene profundas raíces culturales, contextuales (Carli, 1999), de manera que tendremos que ejercitar la actividad de observación, si pretendemos conectar con nuestros estudiantes, niños y jóvenes. Diferentes entre sí, personas distintas que están organizadas en una clase bajo un parámetro de edad, pero que no lo constituye en una masa, sino en un grupo de personas con edades semejantes en una clase social y culturalmente situada.

Los discursos sobre la infancia hasta hace poco tiempo no problematizaban esta cuestión en apariencia tan sencilla. Niñez, infancia, adolescencia... diferentes categorías que reúnen un mismo colectivo social. Grupo de personas de una edad semejante al que va dirigida no solo la educación formal, sino también determinados entretenimientos, propuestas diversas de los medios masivos de comunicación, productos de consumo, etc., y este listado podría continuar, otorgando en tal enumeración una complejidad que inicialmente no tenía, que no abarca por sí sola la cualidad de infancia o adolescencia. También la infancia es entendida en la actualidad como objetivo de interés para el mercado de consumo, de allí los innumerables productos a la venta destinados al público infantil. En este sentido, diversos autores reconocen y estudian esta cualidad de la infancia entendida como nicho de mercado, (Buckingham, 2008) y analizan profundamente la relación entre la cultura infantil y las multinacionales (Steinberg y Kincheloe, 2000). El peso social de los niños y adolescentes como consumidores constituye un vínculo potente que también converge en este colectivo “infantil” en la sociedad vigente.

Para el discurso televisivo, no hay niños, no hay adolescentes, no hay adultos. Hay consumidores de medios. (Corea, 2004,115).

Pensar la infancia es también pensarse, mirarse por dentro, encontrarse o desencontrarse con la propia infancia o juventud.

Paradójicamente, hoy por hoy a pesar de todo “lo infantil” y “para niños” que se nos ofrece desde la sociedad de consumo, la infancia es cada vez más una proyección del mundo adulto. Y lo seguirá siendo mientras veamos en la infancia la materia prima para la realización de nuestros proyectos sobre el mundo, de nuestros deseos o nuestras expectativas sobre el futuro. Mientras no dejemos de recibir a los que nacen como una expresión de nosotros mismos, de lo que somos o de lo que nos gustaría ser. (Larrosa, 1997; en Alonso, 2001, 255)

¿Acaso los sujetos sociales, por tener una edad, un rastro vital sumado en años, meses y días, son semejantes? Una visión cuantitativa de la vida, como cantidad de años acumulados ¿responde a los mismos intereses para todos? ¿Podemos afirmar que han vivido **experiencias** similares? Desde esta obra, la respuesta parece categórica: no.

Puesto que la cuestión de nombrar la infancia y la adolescencia es más compleja, pensaríamos, ¿qué nombramos y a quiénes cuando hablamos de infancia y juventud? No pretendemos buscar genéricos en esta búsqueda, dado que los jóvenes como tales, también, tienen notables diferencias, al decir de Dussel, 2012.

[...] los jóvenes tienen prácticas y competencias tecnológicas muy disímiles según sea su marco de experiencias (fuertemente vinculado a su nivel socioeconómico y capital cultural). (Dussel, 2012, 187)

Para poder provocar tal ruptura sustancial, de este relato único y absolutista de infancia, el concepto de *experiencia* resulta útil, como señala Carli, (2003):

*“La experiencia constituye todo aquello vivido por el sujeto, y lo que le permite constituirse como sujeto social.”*⁸

Dentro de este encuadre teórico, la experiencia puede ser disímil para un niño de doce años en una cultura u otra, o aun, dentro de un mismo territorio o sector social. La edad no está sujeta a una determinada experiencia vital ni de género, sin embargo, al nombrarlos, hablamos de niños o de adolescentes.

Los discursos instituidos sobre la infancia provienen de varias direcciones y disciplinas:

Discursos para hablar de infancia	
Perspectiva histórica	Perspectiva psicológica
Desde la perspectiva histórica, se ha construido un discurso de la niñez, dando cuenta de su visión evolutiva en el tiempo. Desde esta visión, un exponente que establece claramente la representación infantil universalizada que presentan los estudios modernos es la desarrollada por Ariès (1987) a través de su obra referida a la historia de la infancia. En ella describe un sujeto particular, a través del estudio de la vida privada de los niños y niñas y “las mentalidades” que las definen a lo largo de la historia.	La psicología ha aportado desde múltiples perspectivas, diferentes facetas y modos de entender e interpretar la infancia. A través de una estructuración evolutiva y cognitiva, afectiva o sexual, entre las cuales emergen dos tendencias contrapuestas en el análisis: la naturalista y la de intervención social. Erikson (1980) concibe a la subjetividad infantil como producto de un proceso de naturaleza biológica, entendiendo que el sujeto se constituye como persona a través de una serie de crisis resultantes de etapas evolutivas de carácter individual. Por el contrario, Vigotsky (1979) interpreta este proceso como esencialmente social. Discurso desde el cual nos situamos en esta obra.

⁸ Carli, S. (2003), Seminario sobre la construcción de la subjetividad infantil. Grupo ESRINA. Universidad de Barcelona, enero de 2003.

Sin embargo, existe un denominador común al que van dirigidas las disciplinas reunidas en las ciencias de la educación, las prácticas y discursos educativos contruidos sobre la infancia y adolescencia: **el discurso pedagógico**.

Las experiencias se encuentran en el discurso escolar

Llegamos a través de este hilo conductor de infancias y experiencias, a la escuela. Aquí nos detenemos, para interrogar lo que ocurre con esos niños, niñas y adolescentes que están yendo al colegio secundario, a la escuela primaria o al jardín de infantes. Son quienes transitan la experiencia escolar, como experiencia personal, que pareciera se bifurca o, mejor dicho, se divide claramente en dos caminos paralelos, lo que experimentan en la escuela y la vivencia externa a ella. En relación con los juegos y con los usos tecnológicos, pareciera que esa diferencia se agudizara.

Nuestros chicos están acostumbrados a esa diferenciación entre los juegos, prestaciones y diversos usos que hacen de la computadora en sus hogares y los que hacen en la escuela. En numerosas entrevistas que realizamos a jóvenes así lo manifiestan. Lo entienden como una realidad de usos tecnológicos que no produce ruptura, porque una ruptura implicaría una unicidad previa, que desde hace tiempo han perdido. Son concientes de que es diferente su *actuar* y su *ser* dentro o afuera de la institución educativa. Encuentran lo que esperaban encontrar en la escuela.

Actualmente desde los planes curriculares de formación docente con las nuevas áreas de saber y paradigmas educativos revisados, más los cursos de capacitación vigentes, se han dado pasos firmes en sentido de recuperar la singularidad de las personas que aprenden y se buscó la pluralidad al nombrarlos al decir de Serra (2003). Las fuerzas están encontradas, algo así como sujetos de la educación vs. alumnos.

Hoy hablaremos de *sujetos* de la enseñanza y no de alumnos en general; hablaremos de personas que están viviendo la experiencia de aprender ya sea en el nivel inicial, primaria o secundaria. Intentando así poner coto al discurso simplista y generando tensión contracorriente por la tradición que implicó en los discursos escolares hegemónicos la noción de alumno.

También se han integrado en la formación de los docentes conceptos relativos a la especificidad de enseñar y aprender con tecnologías, cosa que ayuda a las generaciones adultas a ingresar en la cultura digital, a vincularse profesionalmente con la tecnología y así conectar con lo que para los chicos es un hecho casi natural. Los chicos tienen cerca un dispositivo tecnológico, pero eso sí, lo utilizan para lo que les despierta curiosidad, intriga o simplemente porque los conecta con otros pares, en definitiva, para lo que les interesa en su vida: comunicarse y jugar, fundamentalmente.

Avancemos.

2. Dentro y fuera de la escuela

Como señalábamos, hay numerosos autores que plantean a partir de investigaciones un límite vital, pero límite que pareciera nos acompaña desde hace tiempo, el que marca una frontera de saberes en juego o en acción en la escuela y fuera de la escuela, en relación con los vínculos subjetivos de los niños y los dispositivos tecnológicos a su alcance. Alonso, al referir a esta temática, plantea una gran diferencia entre las experiencias culturales provocadas en la escuela con aquellas que generan o viven en sus casas. En relación con esto alude a autores que trabajan sobre ese límite, caracterizando esa franja plena de diferencias emocionales, motivacionales, intereses...

“Porque dentro, en la escuela, continúa reinando la racionalidad, la abstracción, la reflexión, el aburrimiento, la obediencia, el autoritarismo, la jerarquía, el silencio. Porque se aburrieron como niños y se siguieron aburriendo como adolescentes. Porque la escuela les priva de toda pasión, de todo interés y de todo entretenimiento. Porque la escuela con toda su simplificación ha perdido la relación con el placer y tiene como única referencia el placer”. (Alonso, 2001, 257)

Precisamente, es considerando el tiempo histórico y social que rodea al aula y a los seres que habitan en ella, donde parece oportuno abrir un espacio de problematización y análisis. Agrietar los muros del adentro y afuera del aula en relación con las TIC. Qué tipo de sujetos hacen uso de ellas en el quehacer educativo de las aulas de formación de maestros y maestras: sujetos estudiantes y sujetos docentes cuyo punto de encuentro transcurre bajo coordenadas temporales y espaciales precisas. (Casablanacas, 2008)

Lo que se sabe adentro y lo que un individuo sabe afuera, cómo habla adentro y cómo lo hace afuera, remite a que sus intereses y potenciales están divididos en espacios institucionales, barriales, familiares y privados. Quizás una posibilidad de romper con estas estructuras divisorias, sería simplemente *invitar* a esos saberes externos a la lógica de la cultura escolar, a ingresar a clase, mostrar capacidades y nutrir las experiencias escolares. Sin embargo, hay una acción que es sustantiva tanto para la infancia como para la adolescencia: jugar.

2.1. Salir a jugar

Elegimos un verbo, que es *jugar*, e intentemos ahora ver cómo atraviesa algunas secuencias analíticas, dado que si la infancia está hecha de juegos y los juegos...

“Los juegos infantiles no son tales juegos, sino sus más serias actividades”.
Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), escritor y filósofo francés.

Los chicos juegan con múltiples *juguetes*, con otros niños y niñas; si no, basta ver los recreos escolares, las salidas de la escuela, para observarlos en relación.



Juegos y juguetes con distintas tecnologías.

Sin embargo, el juego en la actualidad no es solo infantil. El juego pertenece a adolescentes, a jóvenes y a adultos. Jugar es un verbo en transición permanente y cobra fuerza en esta etapa social cuya característica saliente es estar atravesada por las tecnologías.

Veamos qué ocurre cuando el juego entra a una clase universitaria de magisterio:

Una profesora de tecnologías educativas en una clase de magisterio con orientación en Educación Física pregunta a sus alumnos sobre lo que juegan habitualmente, es decir, pide que enumeren sus juegos actuales. Con cierta resistencia, los estudiantes van abriendo “puertas” a su vínculo con los juegos e incluyen posibilidades que involucran a las tecnologías de la información y de la comunicación. Surgen juegos y dispositivos de usos varios: el Guitar Hero, Kinetic, la Wii, la Xbox... incluso cuentan de campeonatos organizados los fines de semana en casa de amigos. Se les ilumina la cara, sintiendo algo de vergüenza de narrarlo en una clase universitaria y teniendo 19 años, pero, a la vez, se percibe mucha emoción por permitirse hacerlo.

Ante la pregunta: ¿qué se les ocurre que podrían hacer en una clase de Educación Física con sus chicos y con estos juegos? ¿En qué contexto y situación lo harían? Se generó un intenso debate que no concluyó con la clase.

Allí estaba, el adentro y el afuera. Los mismos sujetos intentando enhebrar los límites de lo que ya saben afuera y convertirlo en un saber profesional (en este caso, como docentes).



Aprender con herramientas digitales y tradicionales. Niños y niñas construyendo una maqueta.

Estar en relación

Es lo que posibilita el juego. Esta relación con pares, sobre todo en el caso de los adolescentes, se mantiene aun en la distancia física. La importancia del ser grupal, constitutivo de la etapa de crecimiento, se ve reforzada ahora por las tecnologías a través de celulares, tabletas, notebooks, etc., que permiten estar en conexión permanente con los demás. Contarse cosas... aunque a la luz de la mirada adulta, resulten triviales:

Uso del celular:

Pregunta: ¿Para qué utilizás el celular?

Respuesta: Lo uso para hablar con mis amigos, para ver las redes sociales como el Facebook o Twitter, para comunicarme, ya sea mensaje de texto o llamadas... con mi familia

P: Digamos que ¿para comunicarte en general?

R: Sí, para comunicarme.

[...]

Redes sociales:

P: En las redes sociales, ¿qué tipo de cosas haces?, ¿qué cosas te interesa ver o publicar?

R: Más que nada en el Twitter yo leo un tipo de publicaciones instantáneas, tipo tuit, entonces leo lo que ponen mis compañeros que por ahí ponen "Uy ¡qué buen día!" o "¡ya me levanté!".

¡Bah! en el Twitter es más el día a día y en el Facebook es más contar los hechos importantes. En Facebook ponés, por ejemplo, yo que juego al futbol, si hago un gol lo puedo poner. No estar todo el día poniendo algo instantáneamente como es el Twitter.

Adolescente, varón de 15 años.



Distintas edades y un mismo atractivo.

Y jugar, volvamos al verbo, que se conjuga hoy diferente, se conjuga en red, se conjuga con la computadora personal con el teléfono celular, son otras formas de jugar. Y eso, justamente, es lo que saben hacer los niños y jóvenes cuando se les presenta delante un dispositivo tecnológico, lo que mejor hacen y saben hacer: jugar.

Debido a esto, cuando de pronto se les pregunta si la computadora puede servirles para estudiar, se quedan perplejos, intuyen que sí, pero en realidad nadie les enseñó esa posibilidad en su uso.

*“Porque dentro, la escuela, se alimenta de la escritura y de la palabra, mientras fuera la juventud vive la imagen y en la imagen vive en la cultura de la virtualidad real”.*⁹ (Castells, 1998)

En este momento de los saberes de los niños con las tecnologías, los modos de apropiación, de uso, de conexión con otros y con la información son elementos indispensables para construir un puente educativo real y situado en las aulas actuales.

Frente al parecer *impenetrable*, concepto de tecnología en sentido duro, de imposición de un determinado uso tecnológico, neutral e impersonal, que se presenta asociado a la época presente a la que debemos hacer frente desde la educación, existen matices ocultos ante esta primera impresión, plana, neutra al parecer sin carga ideológica alguna. Es pertinente descubrir, en primer lugar, que esos procedimientos involucran, en realidad, a una red de relaciones de significados que los usuarios efectuaron. Es desde la perspectiva del estudio de la vida cotidiana (Alves, 2002 y Nader Vasconcelos, 2002) que otorgan fundamento a esta visión subjetiva y creativa del vínculo del individuo con la tecnología. Desde este enfoque, la tecnología se presenta como mediadora entre el mundo y el ser humano, a la vez que portadora de cultura, como un modo de entender el entorno social y culturalmente situado, las creencias y valores interiorizados. El entorno juega un papel muy importante para interpelar esta relación, por lo tanto, se hace preciso abrir un espacio para interrogarla. (Casablanacas, 2008)

El vínculo que construyen los jóvenes con las netbooks no constituye un vínculo puramente instrumental o utilitario. Por el contrario, es una conexión cargada de subjetividad, nutrida por emociones, por imágenes, tanto propias con las fotografías de personas cercanas y de hechos familiares, como de ídolos deportivos o musicales. Las netbooks nos cuentan historias personales que podríamos descubrir con el solo hecho de observar con atención una de ellas. Personalizada desde su *password* (nombre de un novio/a, sobrino, hermano, equipo de fútbol, fecha de nacimiento) y decorada con calcos externos o fotografías de protector de pantalla que la hacen propia, aun cuando sean la misma computadora entregada desde el programa *Conectar Igualdad*, son diferentes, como sus dueños, los estudiantes.

⁹ Castells, M. (1998), Entrevista realizada por Montserrat Moreno. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 271, p. 81-85.

Al decir de Feixa (2005), cuando refiere a la habitación de los adolescentes como espacio íntimo y simbólico, al abrir una netbook, es como si conociéramos un poco la habitación de ese adolescente, que la hizo propia y la cargó de marcas y huellas personales.



Concurso de decoración personal de las netbook. Un encuentro con la subjetividad.

En relación con los estudiantes, cabe una acotación importante sobre las modalidades de subjetividad de los jóvenes que aprenden en la diversidad cultural y mediática. En nuestro caso, sus experiencias cotidianas transcurren en un mundo cargado de tecnología usual, que ha devenido en cotidiana y con determinados tiempos de hacer, de pensarlas y darles uso, probablemente ajenos al paso del tiempo escolar, pero, en definitiva, *tiempos de experiencias tecnológicas* que emergen como gestores iniciales (o no) de los usos como estudiantes con la tecnología al servicio de sus aprendizajes.

2.2. Cómo ingresa la cultura infantil y adolescente al aula

Demos espacio como diseñadores didácticos para que se incorporen al aula los alfabetismos múltiples, las nuevas modalidades de “escribir” incluyen imagen, movimiento, audio, enlaces, músicas, hipervínculos, que ingresen componiendo una propuesta de trabajo pedagógico, de valiosos proyectos que incluyan la posibilidad de responder a través de múltiples lenguajes.

La alfabetización digital o multimedia que aquí proponemos para el tercer milenio será aquella que capacite a las personas para utilizar los procedimientos adecuados al enfrentarse críticamente a distintos tipos de texto (diferentes en cuanto

a su función y su sistema de representación simbólica) y para valorar lo que sucede en el mundo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades. (Gutiérrez, 2003)

Nuevos lenguajes, nuevas formas de comunicar, nuevas formas de enseñar y aprender se requieren en el escenario pedagógico del presente, no ya del futuro. Del concepto primero de alfabetización digital, transitamos a otro de mayor alcance en cuanto a su significado, es el de alfabetización múltiple.

Es importante dejar paso a ese encuentro y favorecer modos genuinos de apropiación de los usos de la computadora por parte de chicos, chicas y docentes.

Podríamos realizar un bosquejo inicial de como está siendo en *algunos casos* ese encuentro, no en todos, y quizás la respuesta sea una aproximación temerosa, con desconocimiento y en algunas propuestas, sin imaginación de usos de las computadoras para aprender.

Para los chicos los usos computacionales están asociados al tiempo de ocio, de recreación, de juego, de comunicación, de creación (de videoclips, de presentaciones de fotografías, etc.) pero en relación con la escuela, lo relacionan solo para buscar información, y para imprimir trabajos. Muy poco, para tantas posibilidades que ofrece una computadora conectada a la red.

2.3. Cuentos con computadora en primera persona

Incluso, en voces de algunos adolescentes, la computadora invita a *no leer* y, en cambio, la escritura, aunque sea copia, los obliga a leer lo que escriben.

En una entrevista una nena de doce años cuya escuela, institución privada ubicada en la provincia de Buenos Aires, no forma parte del Programa de *Conectar Igualdad*, pero donde sí los chicos y chicas que allí concurren tienen acceso a una computadora en sus hogares, narra los requerimientos escolares y que pueden implicar usos tecnológicos.

¿En el colegio te piden que hagas cosas que para resolverlas necesites usar la computadora?

No, ... si me piden que busque información sobre un señor o algo... la busco en la compu y la tengo que copiar, no tengo que imprimirla, tengo que leerla. Me la piden escrita a mano.

El relato indica implícitamente que el hecho de copiar a mano provoca la lectura por parte del sujeto que copia, pero al imprimir mediante una impresora conectada a la computadora, no es así. Cuestiones pedagógicas que se han puesto de relieve con los usos de dispositivos informáticos, pero que en realidad siempre estuvieron presentes como temas a debatir en la agenda didáctica y en las propuestas de actividades escolares. Fundamentalmente lo que se pone en cuestión

es el sentido que tienen en los procesos cognitivos que promueven, en los procesos emocionales que generan en nuestros estudiantes al pedirlos y cómo lograr el interés de aprender a través de una tarea solicitada. Pareciera que a veces *la copia* garantizara tal cuestión, cuando sabemos que en muchas ocasiones un estudiante puede copiar y copiar sin entender. La diferencia no pasaría por imprimir o copiar, sino en el diseño de una propuesta que permita comparar, razonar, valorar informaciones y optar por la pertinente, por ejemplo.

Sin embargo, los estudiantes construyen significados muchas veces al amparo de un discurso pedagógico que indica que la computadora automatiza. Es verdad, puede mecanizar la impresión o diferentes procesos de gestión de la información, pero nunca podría automatizar un pensamiento propio y por lo tanto valioso, que provenga de un estudiante. Solo las personas otorgamos significado a la información podemos sentir placer por la realización de un trabajo que tenga sentido y que conecte con nuestra subjetividad.

Una alumna de primer año, ante la pregunta de qué le gustaría hacer con la computadora en el colegio, responde que le encantaría poder utilizar lo que sabe y le gusta (refiere a hacer *videoclips*), para aprender. Es decir, ubicar lo que puede y sabe hacer con la computadora en el *adentro* de la escuela.

En sus palabras:

—¿Para qué más utilizás a la computadora?

— No sé... para Youtube, para escuchar música, para buscar en Google, para imprimir...

— Ahora pasemos al plano de la escuela. ¿Te piden tareas que tengas que hacer con la computadora?

— No... por ahí me piden buscar información de tal cosa y entonces yo lo busco en la computadora.

— Pero ¿un trabajo en concreto?

— No.

—¿Te imaginás de alguna forma eso?

— No.

—¿Te gustaría que te pidieran que la uses por ejemplo, para hacer un videoclip que tenga relación con lo que estás aprendiendo? —¡Me encantaría!

Nena de 12 años, primer año de escuela secundaria privada. Provincia de Bs. As.

Sabemos que, en realidad, el aprendizaje significativo no opera por tecnologías o recursos, sino por interés y conexión con quienes tenemos delante: nuestros alumnos.

3. Para ser docente, no basta un botón

¡Cuántos pedidos desde los chicos y chicas!, ¡cuánta fantasía!, ¡cuánto deseo de integrar tecnologías más que de dividir saberes!

Es que el papel de los nuevos medios, potentes y dispensadores de información, exige un replanteamiento de una de las funciones docentes por excelencia: la transmisión de los contenidos informativos. En la actualidad, las profesoras y los profesores difícilmente puedan competir con estos nuevos soportes en su dimensión informativa, pero la función docente, claramente, va más allá. La idea de que el maestro y la maestra es una fuente de información es una verdad a medias. Son fuente de educación, no son de información. Uno puede informarse dándole a un botón, lo que no puede es educarse dándole a un botón. (Savater, 1997)



Aprender a ser docentes en la era digital

3.1. Tomemos cartas en el asunto digital

Por ese motivo, por las circunstancias tan favorables al cambio, a la reflexión a la oportunidad histórica de innovar con tecnologías, pensemos algunas cuestiones que darán como resultado las “TAC”, las tecnologías para aprender y conocer, como citábamos en el capítulo anterior. Nos queda mucho por hacer, por acompañar, por guiar, pero, sobre todo, por entender junto con ellos lo que está ocurriendo.

Considerar que:

- Nuestros estudiantes han nacido en la era digital, muchos saben de imagen, de música y de cohesión constante. Generalmente, no hablan de “entrar a Internet” o “meterse a mirar”... porque viven prácticamente en conexión de algún tipo por medio de Internet a través de celulares o de sus propias netbooks.

- Por este motivo, por su cotidianidad con “lo público”, en ocasiones, no han logrado diferenciar lo público de lo privado, los hechos de su propia vida que cuentan con intimidad y sentimientos asociados, con un acontecimiento para publicar en la Web. Este será un trayecto a diferenciar conjuntamente con familiares y docentes.
- No dejar solos a los chicos frente a sus tiempos con tecnologías, no referido solamente al de la soledad física sino a la de acompañar avances, resultados, preguntar, mostrar interés por lo que hacen y aportan en la clase.
- Dejar espacio, como docentes de ellos, para la pregunta y la curiosidad sobre lo que hacen y lo que nos pueden enseñar o mostrar al resto del grupo con los dispositivos tecnológicos. A veces, los adultos perdemos la curiosidad por lo nuevo, por los otros modos de jugar, de ver películas, de escuchar música, de contar cosas sobre nosotros, de escribir, de narrar una historia, ya sea de modo escrito, o audiovisual en un video clip.

En esta etapa los docentes tienen un lugar destacado, construyendo junto a las familias, sin demonizar a las tecnologías ni convertirlas en objeto de culto en sí mismo.

No olvidemos que la tecnología, entre sus muchas bondades, puede:

- Puede favorecer los procesos de aprendizaje en colaboración.
- Facilitar la “visita” a museos, países, provincias, ciudades, festivales, etc.
- Aportar un caudal ilimitado de información en diversos formatos y fuentes al aula.
- Posibilitar el registro de *procesos* de aprendizaje, con capacidad de intervenir y mejorar las producciones de nuestros alumnos antes de que las entreguen como concluidas.

Notas al pie, de un cierre que podría continuar

Hay mucho para decir sobre el vínculo de jóvenes, niñas y niños con tecnologías; hasta aquí fueron simples pinceladas del cuadro que nos ayude a mejorar las prácticas con estas herramientas.

Entonces, ante la pregunta que habitualmente recibimos como docentes:

- ¿Celular en la escuela sí o no?
- ¿Chat sí o no?
- ¿Redes sociales sí o no?

Diríamos que las preguntas así formuladas carecen de un foco central en la escena del aula, porque sería como preguntarnos: globo terráqueo ¿sí o no?, libros de texto ¿sí o no?, pizarrón digital ¿sí o no?, entornos virtuales ¿sí o no? Y sigue la lista...

La problemática es *para qué* utilizaremos cada recurso; si será al servicio de un proyecto interesante, valioso, que conduzca a saberes nuevos y construidos por nuestros alumnos: entonces sí.

Formarnos para enseñar con herramientas digitales, escuchar lo que saben hacer nuestros alumnos y alumnas con ellas es el requerimiento profesional de nuestra tarea hoy. Animarnos a conocer diferentes espacios presentes en la Web, desde portales que brindan ejemplos de propuestas con tecnologías, con materiales digitales que enriquezcan nuestras clases hasta arriesgarnos a planificar con ellas.

PROPUESTAS DE REFLEXIÓN SOBRE LO TRATADO

a) Los conceptos involucrados fueron:

Sobre el concepto de infancia

- Desnaturalización de la mirada.
- La infancia como construcción.
- Discursos sobre la infancia.

Infancia y escuela

- Ser niño adentro y afuera de la escuela.
- Jugar con tecnologías.

Infancia, docencia y tecnología

- La justificación pedagógica como antecedente al recurso educativo.

b) Para pensar la propia formación

Si tuvieran que indicar cuál fue el discurso predominante al hablar de infancia y adolescencia en su formación de base, ¿cuál señalarían?

- Infancia considerada como etapa vital.
- Infancia entendida como construcción social.

¿Podrían sintetizar esa diferencia?

c) Sugerencias de mejora sobre la propia acción docente (actividades)

Actividad: Jornada de “Juegos con y sin pantallas”

-Les proponemos que convoquen a sus alumnos a un día o una clase entera, de juegos. (Juegos con tecnologías y sin ellas para los que no las usan pero juegan con otros recursos).

Que traigan a la clase los juegos que juegan.

Que enseñen cómo se juega y lo compartan con el grupo.

Que explique cada uno qué es lo que le atrae de ese juego.

Seguramente, luego de esa jornada, el conocimiento sobre su grupo clase habrá aumentado considerablemente. **Conocer mejor, para enseñar mejor.**

Pista N° 3 de herramientas digitales

Entornos virtuales para enseñar y aprender

Los entornos virtuales constituyen un espacio sumado a la clase que en el caso de las clases presenciales actúan como complemento, una suerte de aula en paralelo, pero en un espacio alternativo que circula a través de Internet. (Llamadas también aulas virtuales)

Este apoyo a la clase presencial tiende a la creación de una comunidad educativa abierta y flexible, con énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza, con participación de estudiantes acompañados por un entorno virtual de aprendizaje organizado y diseñado por su docente que promueva la colaboración entre ellos.

Algunas motivaciones para su uso

- El entorno de trabajo virtual genera múltiples opciones que pueden favorecer el trabajo de un grupo, tanto de docentes como de estudiantes.
- Constituye una herramienta potente de comunicación de un grupo clase en particular y con opción a que las familias sean incluidas en el espacio de trabajo, compartiendo proyectos y noticias con el grupo de sus hijos. Permite procesos de aprendizaje a través de imágenes, producciones, etc.
- Los trabajos solicitados a los estudiantes pueden ser entregados de modo digital, esto implica que se puede incluir imagen, audio video, enlaces web, etc. Así como también evitar gastos excesivos en papel e impresiones.
- La comunicación se hace rápida y eficaz entre docentes y estudiantes; con solo enviar un mensaje se llega a todos los alumnos, se incluyen noticias a destacar a modo de titulares.

- Favorece el tránsito a la cultura digital al salir de la lógica del papel impreso (cultura analógica) en el diseño de estrategias docentes, posibilitando así nuevos rumbos con uso de tecnologías.
- Los estudiantes pueden terminar trabajos grupales iniciados en la clase, fuera del horario escolar.
- Los alumnos/as que no asistan a clase, por enfermedad, viaje, etc. pueden seguir el trabajo desde el entorno virtual de ese grupo y así tener continuidad en sus tareas y temas.

Algunos entornos virtuales disponibles

Existen diferentes posibilidades a la hora de elegir una plataforma de uso educativo, generalmente son las instituciones mismas las que optan por alguna.

Presentamos solo dos de los ejemplos más frecuentados.

Una plataforma que se está utilizando mucho en ámbito educativo es la plataforma Moodle.

- <http://moodle.org>

La utilización del Moodle como herramienta de enseñanza-aprendizaje a través de Internet ha crecido dentro de la comunidad docente por su fácil instalación y manejo así como por sus características “opensource” (gratis y con una comunidad importante de desarrollo de nuevas funcionalidades).

Otra plataforma es EdModo

- www.edmodo.org

También es de las plataformas gratuitas y de código abierto, con una interface dinámica similar a la de las redes sociales, tan frecuentadas en nuestro país por los chicos, jóvenes y adultos, lo que facilita su operatoria.

El uso del entorno viene de la mano de la propuesta docente que lo guía y le otorga sentido y no a la inversa.

Este precepto es importante a la hora de elegir o posicionar la plataforma en un entorno pedagógico, sus potencialidades son importantes, pero su uso pedagógico las direcciona.

Siempre conviene tener en cuenta las búsquedas de material ya **disponible** como la compilación de recursos educativos presentes en el portal Educ.ar

- <http://www.educ.ar/sitios/educar/Inicio/buscar>

Capítulo 4

Se hace camino al andar: los docentes, transeúntes digitales

Hemos transitado un recorrido que esperamos haya aproximado a los y las lectoras hacia un conocimiento más cercano de los usos tecnológicos en educación. Una cercanía hecha voz de chicos y chicas que son nuestros alumnos, poder comunicarnos mejor y así generar propuestas educativas interesantes *para y con* ellos.

Y nosotros, los docentes, ¿qué tenemos que decir de este proceso de aprender a ser docentes con tecnologías?

1. Caminos analógicos, caminos digitales

Presentamos algunos testimonios de docentes que trabajan con tecnologías en diferentes escuelas del conurbano bonaerense:

Blog de una profesora de Literatura

“Ahora simplemente quería compartir una frase que encontré mientras hacía el trabajo sobre secuencias didácticas que hay que presentar el martes, la cual es muy sencilla:

Cuando se mira desde otro punto de vista el objeto de enseñanza, es necesario también mirar desde otro punto de vista el modo en que se lo enseña”.

Verónica Abramovsky. (Al comentar una sección de Prácticas del Lenguaje, presente en diseño curricular secundario)

Blog de una profesora de Matemática

“El desafío más grande de dar clases hoy es el de tener la responsabilidad de guiar y potenciar el desarrollo de un sujeto crítico, autónomo que pueda desarrollar habilidades que le permitan seleccionar, buscar, elaborar y difundir la información con actitud crítica, tal como lo expresa M. Area, que sepa enfrentarse a la información”.

Miriam Hernández

Blog de una profesora de Construcción de la Ciudadanía

“Que aprendí:

Positivo: entendí el carácter histórico, epocal, contextualizado de la tecnología y la multiplicidad de variables que la atraviesa, entre ellas intereses económicos, sociales

y políticos. No al imperativo tecnológico como si fuera la solución a todos los males (sobre todo a los de la educación, de ahí el concepto de imperativo pedagógico). Descarté totalmente la linealidad entre ciencia y técnica, la segunda no es de ninguna manera la aplicación de la primera, en todo caso se influyen mutuamente, la relación es recíproca. Todo momento histórico se apoyó en un tipo de tecnología que le fue útil respondiendo a las características de esa época. Hoy los docentes tenemos que saber, si no sabemos, debemos aprender, para poder enseñar a nuestros estudiantes a ser “usuarios inteligentes y selectivos”.

Adriana Bortolón

1.1. La formación como construcción permanente

Muchas veces, nos referimos a “los docentes” dando una homogeneidad conceptual a la palabra, que representa en realidad, una existencia diversa y subjetiva. En el análisis del tratamiento de la enseñanza, sería bueno incluir a qué formación responde cada docente y pensando que, en muchos casos, se han formado en el contexto de cultura analógica mientras que actualmente se desempeñarán en la cultura digital como trama narrativa.

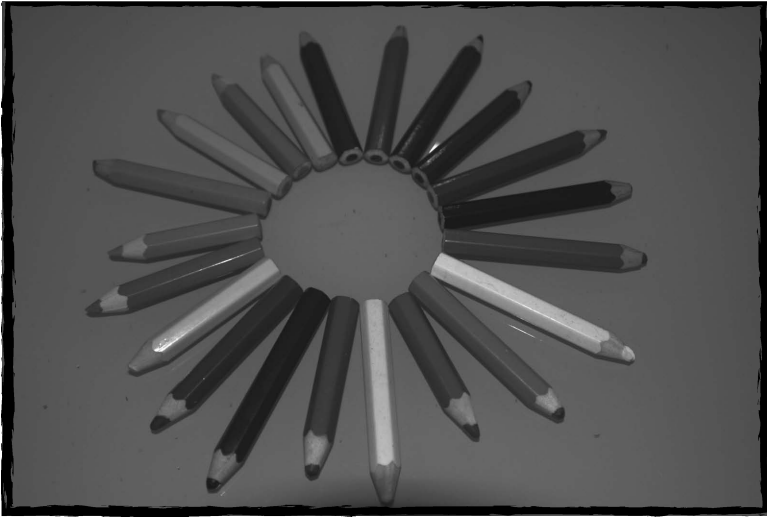
Al revisar nuestra formación de origen, consideremos nuestra *biografía escolar* (Alliaud, 2004), incluso, la recreación analítica de los modelos docentes que constituyeron el propio paso por el sistema educativo y también los ejemplos presentes en la formación en profesorado docente. Desde la perspectiva del conocimiento como representación, sería también interesante poder reconocer su epistemología del saber disciplinar que da sentido a la formación (Gorodokin, 2006). Además, desde el modelo instruccional en la docencia, estuvimos formados para pensar en lo que *damos, sabemos, mostramos...* ;somos el centro de la escena!

Esto nos brinda herramientas para entender cómo somos como docentes hoy, qué dinámicas de trabajo en el aula nos otorgan confianza y por qué.

Poseemos una formación de inicio básicamente analógica, marcada por un rol unidireccional: importa lo que el *docente hace*, apegado a la formación de la letra impresa, a un tipo de pensamiento lineal, a valorar la narrativa escrita por sobre otras posibles. De este modo, otorgamos mayor legitimidad a lo escrito por sobre lo icónico a las narraciones textuales por sobre las construcciones narrativas que incorporan música o video con tramas conceptuales de tipo audiovisual. En la clase, generalmente, la información está presente en manos del propio docente. Es decir, fuimos preparados para poder ejercer la profesión enmarcada en un rol docente como protagonista central y en un mundo analógico. Actualmente esto contrasta con la cultura digital en la que nos hallamos inmersos al trabajar: lectura en multiformatos, no linealidad en la lectura y la escritura, multitareas como rasgo del trabajo frente a la computadora... ¿Entonces?

1.2. Nos sobran los motivos

El recorrido formativo realizado en el inicio de muchos docentes que ejercen en la actualidad ha comenzado probablemente en un instituto de formación docente o en un profesorado. Allí los recursos destinados al estudio estaban vinculados a las tizas, a los libros, a láminas de cartulina, a apuntes, a fichas, a carpetas y al ejercicio de trabajo didáctico basado en responder a los pedidos docentes en formato de texto, muchas veces escrito a mano y en otras con máquinas de escribir.



Comienzos marcadamente analógicos en la formación de muchos docentes.

Si bien es arriesgado presuponer *un* trayecto formativo común, sí podemos afirmar que quienes se formaron en los años 80 y 90 no poseían herramientas digitales en su entorno formativo, es decir, básicamente computadoras, y faltaba un tiempo más para la aparición del mundo de Internet pero no sería ya como componente del primer trayecto en su formación.

También cabe aclarar que la trayectoria formativa de un docente no concluye en su etapa inicial, sino que se va resolviendo con el ingreso a la docencia, en las diferentes instituciones que se desempeñen a través de la socialización profesional. Las diferencias institucionales dejan marcas en nuestra formación, a pesar de haber sido docente de una misma asignatura o de un mismo grado en varias ocasiones, la experiencia de enseñanza puede ser diferente acorde con la institución en la que se trabaje y, por supuesto, de cada grupo de estudiantes. Estas señales en la formación van plasmando un recorrido profesional propio (Vezub, 2011), una trayectoria que se suma a la formación de inicio.

Lo dicho hasta aquí sirve de introducción a dos premisas:

- Retomar la idea expresada en el capítulo primero de este libro, aquella que señalaba el **ejercicio de la docencia como una obra en construcción permanente y con rasgos subjetivos.**
- Que el **camino analógico circundó en gran medida el primer tramo formativo de numerosos docentes que ejercen en la actualidad.**

Esta última característica supuso un modo de trabajo, centrado en el papel y sus modos de gestionar y construir el conocimiento.

Pautas de lectura, modalidades de operar con los tiempos y espacios destinados a la lectura y la escritura, que se vieron alterados por la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación. **Los tiempos han cambiado y los espacios, también.**

Leemos en libros, en pantallas de computadoras portátiles, en tabletas, en celulares, etc. Leemos en diferentes fuentes y formatos. No es lo mismo leer un libro desde pantalla (aunque sea en un *e-book*) que leer de un chat, o de un blog sentados en el colectivo o en un parque o en una biblioteca o en nuestro escritorio de trabajo. Lugares y fuentes, modos de aproximación a la lectura y la escritura distinta y desde diferentes espacios. Estos rituales que traemos impregnados fueron *nuestros* modos de conocer, de aproximación al saber. De leer y de escribir. De aprender. Espacios y tiempos alterados, la ubicuidad se constituye como rasgo de época.

También cabe destacar que, en la actualidad, son numerosos los estudiantes de carreras docentes que comienzan su ciclo de formación inicial inmersos desde el primer momento en la cultura digital. Son los “nuevos docentes”, los que conforman la matrícula de institutos formativos que cuentan en su estructura organizativa, con dispositivos tecnológicos en su infraestructura y propuestas curriculares con contenidos específicos destinados a las tecnologías digitales en la docencia.

Aunque el encuentro con la tecnología es dispar y no podemos generalizar ni apresurar uniones de características comunes por generación (“todos los “docentes adultos”, “todos los docentes jóvenes”) ni por roles (“los” docentes-“los” estudiantes), lo que sí podemos convenir es que nuestros estudiantes nacieron en un entorno con recursos culturales tecnológicos diferente a los mencionados como propios de la cultura analógica y esto abre un espacio por recorrer entre ambos, estudiantes y docentes. El encuentro comunicativo en el aula, el de siempre, se ve hoy modificado de algún modo por la aparición de las tecnologías. Esto no es ni malo ni bueno, es digno de atención y mención en un libro destinado a este paso cultural asociado a la docencia. Los modos de leer han cambiado; las pautas comunicacionales, también.

Las aulas pueden ser aulas fijas, aulas móviles, aulas con computadoras, aulas aumentadas o aulas virtuales. “El” aula, entendida con unívoco significado, se ha alterado y diversificado.

1.3. Desorientados

Se le pide al docente que ingrese al aula a trabajar con su contexto cambiado y con un saber a cuestas de tipo analógico, disciplinar y didáctico. Posee una preparación experta en lo temático disciplinar que aborda, pero al verse compelido a enseñar de un modo y en circunstancias diferentes a aquellas conocidas, transitadas, experimentadas; se siente fundamentalmente desorientado. En ocasiones, este desconcierto lo lleva a buscar ayuda, colaboración de pares, cursos de capacitación y a apoyarse en los propios estudiantes que colaboran con un conocimiento puntual en operaciones informáticas o con programas específicos que manejan hábilmente. Pero la mayoría de las veces, este docente se siente en realidad muy solo o muy sola.

2. Los transeúntes digitales

Como señalábamos, el vínculo de ambas generaciones con la cultura digital puede dar lugar a encontrados sentimientos: de naturalidad por parte de nuestros alumnos y alumnas y de incerteza en algunos docentes. Transitamos, las diferentes generaciones por un mismo escenario social y en nuestro caso, el escenario educativo. Estas generaciones, de docentes y estudiantes coexisten temporalmente, operan en la vida cotidiana haciendo uso de diferentes dispositivos móviles e informáticos, acorde con sus necesidades, motivaciones y curiosidades.

Es interesante resaltar que aunque las herramientas digitales estén a disposición de todos y el contexto socio-histórico sea el mismo, son diferentes, en general, los puntos de partida con que arriban al escenario educativo los estudiantes y los docentes y, en especial, esta diferenciación tiende a complejizarse en la escena de la escuela secundaria.

Podríamos sostener que la convergencia escolar se da a través de actividades, ejercicios, tareas, modos de representación del conocimiento que componen esta secuencia educativa de enseñar y de aprender.

Como indicábamos anteriormente, mientras la experiencia de partida de los docentes se relaciona fuertemente con la cultura analógica y sus modos de operar en ella (ejemplo de esto es cómo aprendieron a ser docentes: a través de la cultura impresa, escritura manual, búsqueda de información en bibliotecas, etc.); los niños y adolescentes han tenido experiencias cotidianas, en mayor o en menor medida, con modos de comunicación vinculados a la cultura digital. A través de teléfonos celulares (de uso individual y móvil, además del uso familiar y fijo), de chats, de correos electrónicos y de todas las prestaciones asociadas a la navegación por Internet por medio de dispositivos de uso social. Los adultos también

conviven cotidianamente con estas tecnologías, pero quizás con menos tiempos dedicados a la experimentación y “permisos” para este ejercicio exploratorio.

Para poder entender o describir este diferente vínculo y relación con categorías analíticas, se acuñó y circula fuertemente por medios de comunicación masivos y por la literatura especializada, ya sea en libros o revistas del ámbito educativo, la fórmula de nativos e inmigrantes digitales. Esta categorización remite a una expresión acuñada por Marc Prensky en el año 2001, tiempo lejano para insertarlas sin mediación en el contexto contemporáneo. Sin embargo, se difundió este mensaje divisorio en el mundo educativo *alertando* sobre la confluencia áulica entre “nativos e inmigrantes”.



Diferentes generaciones y modos de transitar la cultura digital. (Foto extraída de ANSESgob)

Alejamos al autor de estos conceptos de lo que se desarrolló como contenido a transmitir con posterioridad a su manifestación, puesto que suponemos que el autor buscaba simplemente un modo de caracterizar el cambio, expresar lo que estaba ocurriendo en las aulas y, sobre todo, dejar de creer que los viejos métodos educativos son la única forma de enseñar, frente a los nuevos modos de generar el conocimiento. Nativos digitales representa al cambio sobre todo en los estudiantes y de hecho esta denominación lo graficó muy claramente.

Como toda categoría de análisis, puede ser útil como punto de partida, describe, explicita un matiz de la realidad que era necesario desvelar para justamente ver, describir, explicitar y brindar respuestas a este nuevo fenómeno que está ocurriendo en las aulas. **Pero en ocasiones las categorías más que organizar la realidad, la encierran.**

Debido a esto es necesario estar alertas, ya que en variadas circunstancias las nomenclaturas retraducidas y simplificadas, como la de nativos e inmigrantes digitales, pueden transformarse desde el papel, en un refugio seguro para muchos que cambiando los tiempos, no saben dónde guarecerse de tanto cambio: Internet, MP3, PDF, Web 2.0, Facebook, WhatsApp, Twitter, comunicación en línea, bajar, subir, capturar pantallas, googlear, postear, etc. Lluven en nuestro universo docente y no sabemos bien cómo apropiarnos de esto. Sin embargo, señalamos lo importante que es hacerlo para entender, comunicarse con los estudiantes y, sobre todo, considerar los beneficios que trae aparejado incorporar nuevos modos de enseñar. Un vocabulario que remite a lo que una generación “habla” y que es necesario conocer para convivir y educar a jóvenes. **Poder comunicarse como base de cualquier transformación educativa.**

Los recursos que poseemos los profesores son múltiples y valiosos, refiriéndonos a recursos como aquellas habilidades propias de la formación profesional docente. Abriendo mentes, construyendo puentes con la cultura digital, con la nuestra y con la de los estudiantes. Caminar, modificar, crear, construir son todos verbos que remiten a una idea que expresamos a continuación.

El rol docente es un territorio único, diferenciado y por componer. No acabado. Que no remite a un contexto social que generalmente se asocia al momento histórico de terminar la carrera docente, sino que va mutando. En ese sentido apelamos a la referencia de transeúntes digitales, **como profesionales que construyen el espacio de enseñanza acorde con la época en que les toca desarrollarla. Y que esa época, cambia.**

2.1. En primera persona

Demos lugar a la voz de algunos docentes transeúntes digitales, que promueven el propio cambio en su rol.

Una docente que está estudiando una la Licenciatura en Educación Secundaria en la universidad cuenta:

La figura de un transeúnte digital tal vez me ayudó más para comenzar a abrir mi mente, porque creo que remite a una imagen más dinámica del sujeto docente (o sea yo) al que se aplica. Alguien que puede ir moviéndose alrededor de las tecnologías digitales para incorporarlas en el aula a su propio ritmo. Avanzar, retroceder para volver a encontrar el camino, preguntar si se está muy perdido... y en ese transitar tomar decisiones a medida que se traza un recorrido propio. Algunos transeúntes podrán ser más veloces, otros quizás se muevan más despacio, incluso unos cuantos necesitarán bastones que les sirvan de sostén. Todas estas formas serán válidas mientras que la elección sea andar, moverse, no elegir la inercia sino elegir “ser un caminante

de la educación que se mueve al ritmo de la época en que le toca ejercerla...”. Y allí voy, no soy más que eso, una transeúnte digital intentando dar sus primeros pasos... (Profesora de Literatura)

Y allí se encuentra la respuesta al supuesto enigma de nativos e inmigrantes, dado que convivimos en la misma época, adultos y jóvenes con las características de cada uno. La diferencia generacional, la disímil perspectiva en el tratamiento de la realidad circundante *siempre* ha existido entre adultos y adolescentes. Históricamente hubo información o saberes que portan los estudiantes a la clase y sabremos de esos contenidos siempre y cuando se les brinde espacio para su tratamiento conjunto. Quizás, ese sea el cambio revolucionario, como indicábamos en el cuadro de la página 37 (Refiere a los cambios en los roles de docentes y estudiantes)... Y más innovador aun que aprender a usar tecnologías, será el abrir posibilidades para la construcción conjunta de la clase. Y atreverse a andar.

3. El valor de la experiencia

Retomamos un concepto expuesto en el capítulo precedente, cuando planteábamos desde la perspectiva de los estudiantes y sus experiencias vitales dentro y fuera del aula, aquella que difiere de encasillar la experiencia a una sumatoria de años. En este caso, revisaremos el concepto desde el ángulo del rol docente.

El valor de la experiencia entendida como intersección de historias, subjetividades, teorías y validación en las prácticas de aula, recobra un lugar destacado en el tratamiento de la formación docente en coordenadas digitales. También aportamos al análisis que quizás la denominación de “*tener experiencia*” sea una de las expresiones más utilizadas en el ámbito educativo y referida, generalmente, a un tránsito por los años de docencia o por haber realizado una actividad o proyecto similar en otra oportunidad. Suma de años de ejercicio en una o varias instituciones. No nos centraremos en el significado de la palabra y sus matices lingüísticos, pero sí, indicaremos desde qué posicionamiento utilizamos esta concepción que contiene referencias múltiples.

Hablaremos de experiencia, en tanto lo que le acontece *a un sujeto* en particular, no *lo que pasa*, sino *lo que le pasa* a esa persona. (Larrosa, 2009).

En este caso, pensamos en un o una docente audaz y, por qué no también, valiente, entendiendo que se anima a poner a prueba **sus saberes y sus no saberes**, para dar clase con tecnologías. Aunque en realidad, siempre confrontamos estos dos agentes *del bien y del mal*, lo que sabemos y lo que no sabemos (Jackson, 2002), cuando iniciamos, guiamos y damos clase. Hecho casi *heroico* que aún no tiene una historietita propia que dé cuenta de estos superhéroes o heroínas que recorren las aulas.

Decimos esto puesto que existe la no certeza al enseñar, si bien dar clase *no* es una improvisación, tiene cada una un devenir incierto, único, no se repite, porque las personas son distintas y los momentos que componen la escena también. El trabajo docente sería lo que el lenguaje televisivo señala como “en vivo”, ya que no está ensayado ni grabado y eso siempre supone algún tipo de tensión, de la “adrenalina” que otorga dar clases. En la actualidad, quizás, esta prueba de convivir con lo que sabemos sobre tecnología y lo que no sabemos, nos resulte menos tensionante si damos paso a los saberes y no saberes de nuestros estudiantes.

La tensión baja, se vuelve despreocupada y, quizás, la clase se vea potenciada por factores como lo que pueden aportar *ellos*, gesto didáctico que nos convierte en buenos docentes, entre otras cosas. Dar lugar a lo nuevo, a lo que merece ser explorado.

3.1. La experiencia de dar paso a nuevas experiencias

El interés está puesto en la **experiencia**, la de los protagonistas del acto pedagógico. Transitar la docencia en tiempos digitales cuenta ya con profesores y profesoras que comenzaron a andar sus caminos tecnológicos en las prácticas educativas. Al decir de Contreras y Pérez de Lara (2010) refiriéndose a la práctica:

[...] la propia idea de educación está ligada a la experiencia y al pensar, al menos en dos sentidos: por una parte, podríamos decir que toda práctica educativa busca ser experiencia, esto es, que sea vivida como experiencia, como algo que da que pensar y, por otra parte, la realidad educativa solo podemos comprenderla en su alcance pedagógico en cuanto que experiencia, es decir, según es vivida por sus protagonistas y atendiendo a lo que les supone, a lo que les significa, a lo que les da que pensar. Investigar la experiencia educativa es (se origina en y tiene por camino) pensar sobre lo que da que pensar la educación a sus protagonistas. (Contreras y Pérez de Lara, 2010,21)

Aunque parezca una obviedad, no todo lo que nos pasa como docentes, adquiere el estatus de **experiencia educativa** en tanto modificación, aprendizaje, emoción o cambio conceptual. Entonces, revisando el concepto y volviendo a los autores que entienden la experiencia como construcción, señalamos:

Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia o la insatisfacción de nuestro anterior pensar; necesitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa, que nos pasa. Justo lo que hace que la experiencia sea tal es esto: que hay que volver a pensar. (Contreras y Pérez De Lara, 2010, 21.)

No nos vale lo anterior, para que la experiencia de aprender a ser docentes con usos de tecnologías tenga espacio, es necesario mucho más que aprender unos cuantos programas informáticos, muchísimo más. Para ilustrar esto nos valemos de algunos relatos de profesoras que son a la vez estudiantes universitarias. Los relatos pertenecen a los blogs que cada docente escribió narrando la experiencia de volver a aprender en la universidad, de situarse en una nueva escuela, **en** un mundo tecnológico y **no frente** a él:

“Siempre pensé que había una manera mejor de hacer lo que hacía, no desde el pesimismo, sino simplemente desde la lógica de entender que toda práctica pedagógica se puede perfeccionar y que era mi responsabilidad hacerlo. La lectura, la reflexión continua sobre la distancia que había entre lo que me proponía y lo que lograba y el diálogo con mis compañeros y con los “que sabían más” fueron las fuentes en donde pude nutrirme y me causó placer descubrir “tantas mejores maneras” de trabajar. Hace un tiempo, advertí que la realidad escolar había cambiado demasiado, que necesitaba un espacio exclusivo para pensar esta nueva escuela secundaria. Comencé la Licenciatura en Educación Secundaria en la Universidad de Moreno como una manera de “poner” teoría a mi práctica pedagógica, de buscar en “mis sentidos” la naturaleza de mis decisiones pedagógicas... quería bucear en mis creencias y encontrar nuevas respuestas”.

Marcela, profesora de Matemática y directora en enseñanza secundaria Estudiante de segundo año de la Licenciatura en Enseñanza Secundaria.

Se trata de la reflexión de una docente sobre la necesidad de mirar nuevamente a la escuela, pero esta vez con ojos de novedad, buscando formas de seguir aprendiendo para atender a los cambios.

3.2. La tan olvidada emoción de enseñar

Las emociones implicadas en el acto de enseñar, de aprender y de conocer son un tema generalmente situado en los márgenes de las agendas de estudios pedagógicos. Por eso, lo convocamos desde estas líneas.

Una directora al frente de la gestión de una institución secundaria involucrada en el modelo 1 a 1,¹⁰ refiere a otro aspecto quizás menos tratado y evidenciado en trabajos vinculados a la innovación educativa, el que implicó un cambio a nivel emocional en la comunidad escolar:

10 Refiere a la propuesta tecno-pedagógica de una computadora para cada estudiante.

“Yo creo que todo lo que se está haciendo está generando una movilidad emocional y dinámica dentro de la institución...”.

Directora de escuela secundaria pública de Castelar, provincia de Buenos Aires

La envergadura del cambio no representa solamente un cambio de tipo organizativo o de incorporación de dispositivos tecnológicos asociando una competencia digital, sino que abarca también la **dimensión emocional**. Una relación con la emoción que desestructura en gran medida a los roles identitarios de la profesión docente y del manejo de la información, tanto en quien la posee, así como la fuente destinada a transmitirla. (Casablancas, 2013).

Dar paso a la novedad, validar lo nuevo

Algunas directoras han emprendido este camino digital de organizar y gestionar una escuela donde la tecnología se hizo presente con la llegada de las netbooks. Esto provocó quiebres a lo que venía siendo una cultura institucional asentada, provocó rupturas, distorsiones e inéditos formatos de comunicación institucional. Una de las directoras consultadas sobre la temática, manifiesta cambios involucrados en el estilo institucional:

“Estamos comunicados a través del Facebook. Cuando llegaron las nuevas netbooks, enviamos el mensaje por el Facebook. “Llegaron las netbooks. Las pueden venir a buscar tal día”. Logramos organizar todo por las redes sociales. Ahora yo llamo a la preceptora si falta un profesor, por mail o por Facebook así se les avisa a todos los chicos. Y esto se complementa con el celular, ¡es imposible cumplir con la ley de no traer el celular!, porque incluso nosotros por mensaje anunciamos avisos cotidianos: “Mañana ingresan más tarde”. Ahora están más conectados con la Escuela, siguen vinculados con las Escuela sin estar físicamente en la escuela. Antes, hasta la próxima clase no los veías”.

Directora de escuela secundaria pública de Magdalena, provincia de Buenos Aires.

Además de la velocidad y eficacia de la información, este ejemplo de utilización de redes sociales implica también la validación de la vía de comunicación de las autoridades y de los agentes institucionales. La secuencia narrada aporta otro elemento de análisis, el que interpela a la tradición logística del papel impreso como vehículo hegemónico de la información interna institucional. (Cuadernos de comunicados, libro de actas, registros de listados de alumnos, etc.).

Numerosos son los estudiantes secundarios de la actualidad que poseen teléfonos celulares con acceso a Internet, incluso, antes de poseer una computadora personal en sus hogares. El ejemplo narrado del uso de las redes sociales representa la validación corporativa de aquello dicho por un correo electrónico o una red social que confronta a las tradiciones de poder y jerarquía, marcando un aporte desde la innovación que modifica prácticas de tipo institucional.

También en términos de novedad será el camino que recorra la evaluación educativa a través de nuevos formatos digitales, ya no solo textuales. Pero eso merece un mayor desarrollo que nos aleja de nuestro objetivo concreto.

4. Para los desorientados, pero atrevidos

Para poder entender, reflexionar y ser capaces de introducir nuevas formas de enseñar con herramientas digitales; podríamos considerar conceptos tales como: la alfabetización digital y los alfabetismos múltiples.

4.1. La alfabetización digital

Estar alfabetizado se consideró tradicionalmente como aquella capacidad de expresarse por escrito y de ser capaces de comprender críticamente mensajes textuales, obras literarias, informaciones, etc. Un requerimiento indispensable para un tipo de sociedad como la que dio lugar a las improntas políticas de alfabetización ciudadana. Actualmente, la sociedad digital implica poder operar además con otros códigos y saberes también necesarios para ejercer una ciudadanía activa, crítica y acorde con los tiempos actuales.

Diversos autores (Gutiérrez, 2003; Buckingham, 2008) entienden a la alfabetización digital como aquella capacidad o conjunto de capacidades para operar críticamente con las nuevas herramientas digitales, crear nuevos significados y participar socialmente a través de redes sociales.

Por lo tanto, la formación educativa debería apuntar tal como señalan Cope y Kalantzis (2003) a la representación múltiple del saber, “multiliteracies”.

Ser capaces como docentes de generar propuestas pedagógicas que incluyan diseños donde puedan aparecer los multialfabetismos (textuales, audiovisuales, multimodales, visuales, hipertextuales, etc.) en las producciones de los estudiantes.

Nuevos lenguajes, nuevas formas de comunicar, nuevas formas de enseñar y aprender se requieren en el escenario pedagógico del presente, no ya del futuro. Del concepto primero de alfabetización digital, transitamos a otro de mayor alcance en cuanto a su significado, es el de alfabetización múltiple.

Utilizamos la expresión, alfabetización múltiple para resaltar las diferentes dimensiones de esa capacitación y consideramos necesario poner de manifiesto la amplitud del término alfabetización para dejar claro que con ella no nos referimos simplemente al tradicional saber leer y escribir, sino a las destrezas, conocimientos y aptitudes necesarias para vivir plenamente en sociedad y procurar un mundo mejor. (Gutiérrez, 2003, 49).

El entorno social y las representaciones de la cultura puertas adentro de la institución educativa son una manifestación de este vínculo. Generalmente no se encuentra presente en el interior del edificio escolar, que permanece arraigado a la cultura impresa como válida y representativa, pero sí la “cultura de las pantallas” (Sarlo, 1998) está presente en la mente de los estudiantes que transitan por ellas. La necesidad de una formación y presencia en este proceso de alfabetización múltiple responde a esta convivencia coherente, si se quiere, entre el adentro y afuera de la escuela.

Parece necesario que la cultura educativa escolar abra espacios para transitar entre los alfabetismos orales y textuales convalidados y perpetuados en las tradiciones de los procesos de enseñanza/aprendizaje, hacia aquellos otros que posibiliten una expresión multimodal, audiovisual e incluso performativa del conocimiento (Charlot, 2000) y también textual. Por supuesto no se trata de descartar, sino de sumar posibilidades al servicio de la mejora. Situar los medios de enseñanza desde esta perspectiva multimodal, multialfabética, lleva a revisar y profundizar sobre este concepto en cuanto potenciador de las expresiones subjetivas y de aprendizaje de los estudiantes:

Los medios no solo permiten acceder a nuevas informaciones o conocimientos, sino que también son los recursos que posibilitan a los alumnos manifestar y expresar sus propias ideas, conocimientos y sentimientos. Para ello, la enseñanza debe ofertar experiencias que vayan más allá de la decodificación de los mensajes, presentando oportunidades para que los niños y niñas utilicen los distintos tipos de medios como recursos de expresión y comunicación. [...] En definitiva, un aprendizaje global y rico en relación con los medios no solo consiste en que el alumnado aprenda a dominar los procesos de decodificación de los mensajes, sino también en aprender a utilizar los símbolos y la sintaxis de los mismos para poder comunicar las ideas. (Área, 2002, Web docente)¹¹

La experiencia del sujeto que aprende se plantea como centro de la escena y los medios educativos a expensas de tal vivencia de aprendizaje. Pero el cambio fundamental se centra en el **rol docente**; no pasará por aprender *todo* lo referido

¹¹ Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/tema3.pdf>.

a la instrumentalización informática o a todos los programas existentes pero sí a conocimientos de alfabetización digital.

Señalamos que el cambio es fundamentalmente un cambio del rol, de perspectiva; donde el docente sea un mediador y facilitador de significados, un orientador. Se trata de introducir propuestas de alto nivel cognitivo mediadas por las tecnologías actuales, las tecnologías digitales y generar propuestas didácticas que las incluyan en las producciones de los estudiantes.

Sin embargo, es importante recalcar en esta reflexión que el saber docente sigue constituyendo un patrón formativo exclusivo de profesores y profesoras. Desde las habilidades de generar dinámicas grupales, cuestiones de psicología de grupos, de conocimiento de los rasgos etarios, de la didáctica en sí misma, el saber enseñar, el conocimiento disciplinar, siguen siendo bastión docente. Esto no ha cambiado aún, en coordenadas digitales de actuación.

4.2. Alcanzar las TAC

Esperamos que la lectura de este libro, el paso o *el paseo* por sus letras, imágenes, reflexiones, dudas, anécdotas, testimonios de estudiantes y docentes hayan servido de estímulo. Esa energía adicional necesaria para pensar la docencia en los tiempos actuales y para poder dar lugar en las clases, a las herramientas digitales. Una incitación a usarlas con criterio pedagógico, para no tenerles temor, ni a las tecnologías ni al error. Quizás suene muy pretencioso, pero ¿por qué no pensar en alto? La *altura* en la mirada estimula los sentidos educativos.

Pensando en los implícitos que acarreamos, un aporte desde esta obra se podría resumir desde una suerte de preconceptos que operan en la realidad de las prácticas. Algunos de ellos son:

- Creer que la formación es solamente nuestro estudio en un centro de formación docente y que concluye allí.
- Que el conocimiento se traspaesa del docente a los estudiantes.
- Que la tecnología se vincula con las ciencias experimentales y que no forma parte de nuestra vida cotidiana.

A ellos respondimos con cinco ejes fundamentales que los contrastan:

- La docencia se construye, cambia y va asumiendo formatos diferentes conforme con nuestro paso por años, instituciones y sobre todo que las épocas inciden en ella; no es una experimentación ajena a los tiempos, sino **con** los tiempos.
- El paradigma educativo ha cambiado y, desde las nuevas formas de comprensión de la enseñanza y del aprendizaje, el conocimiento asume el modo interdisciplinar. No se da ni se recibe, sino que se construye.

- La tecnología lleva implícita formas de pensar, y estas son incorporadas a la vida de los usuarios de diferentes modos, acorde con sus necesidades e intereses. El uso de la tecnología es subjetivo. El ser humano la moldea acorde con sus intereses.
- En el caso de los docentes, cada uno integrará modos que harán que sus clases con tecnologías sean únicas, centradas en los estudiantes y en la creación de saber con usos tecnológicos, no centrados en la herramienta, sino en el porqué y para qué de su utilización.
- El uso de tales herramientas debe provocar al saber, la curiosidad y que los estudiantes puedan construir conocimientos genuinos, únicos, con utilización de los múltiples lenguajes disponibles hoy a través de las tecnologías.

Las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento), en manos y en aspiraciones de docentes audaces, que se sienten transeúntes digitales, pueden ser una combinación poderosa en el sentido educativo, una fórmula que desafíe a la innovación y al tiempo que nos toca construir.

Referencias bibliográficas

Capítulo 1

- **Área, M. y M. Riveiro** (2012), “De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0”, *Revista Comunicar*, N° 38, v. XIX, páginas 13-20.
Disponible en <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-03>
- **Adell, J.** (1997), EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa N° 7. Noviembre 1997. Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec7/revelec7.html>
Consulta: 12/04/13
- **Alliaud, A.** (2004), “La experiencia escolar de maestros ‘inexpertos’. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 34. Disponible en: <http://www.rieoei.org/profesion33.htm>
Consulta: 10/4/13
- **Alonso, C.** (1992), *Lecturas voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- **Álvarez, A. y R. Méndez** (1995), *Cultura Tecnológica y Educación*. En Sancho, J y Millán, L. (comp.) *Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación: un diálogo necesario*. Sevilla, Publicaciones.
- **Bauman, Z.** (2006). *Vida líquida*, Barcelona, Paidós.
- **Beck, U.** (2007), “En la globalización necesitamos tener raíces y alas a la vez”. Entrevista Diario *Clarín*. Disponible en: <http://www.clarin.com/suplementos/zona/2007/11/11/z-04015.htm>
Consulta: 8/04/13.
- **Bolívar, A.** (2006), “La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación”, en Escudero, J. y Gómez A. *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro. (pp. 123-15).

- **Casablancas, S.** (2008), *Desde adentro: Los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales. Las TIC como necesidad emergente y significativa de la sociedad actual.* Tesis doctoral. Disponible en <http://www.silvinacasablancas.com/tesis>
- **Castells, M.** (2001), *La era de la Información*, Vol. 1, “La sociedad red”, Madrid, Alianza.
- **Charlot, B.** (2000), *Da relação com o saber. Elementos para una teoría*, Porto Alegre, Artmed.
- **Freire, P.** (1990), *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona, Paidós.
——— (2007) *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- **Gibbons, M. y otros** (1997), *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares Corredor.
- **Leach, J. y Moon, B.** (2002), *Globalización, nuevas tecnologías y profesores.* Ponencia [CD-ROM] presentada en el “II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía: Una visión crítica”. Barcelona.
- **Montero, L.** (2006) Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. En *Revista de Educación*, N° 340, mayo-agosto 2006, Ministerios de Educación, Política social y Deporte, (pp.66-86).
- **Morín, E.** (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- **Palamidessi, M. (comp.)**, (2006), *La escuela 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.
- **Sibilia, P.** (2005), *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- **Yanes, J.** (2005), *Consideraciones sobre los componentes de la estructura conceptual de la formación del profesorado. Apuntes para la formación del profesorado.* Universidad de La Laguna. (Documento policopiado).



Capítulo 2

- **Alonso, C.** (1992), *Lecturas voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.
- **Álvarez, A. y R. Méndez** (1995), “Cultura, tecnológica y educación”, en Sancho, J y L. Millán (comp.) *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*, Sevilla: Publicaciones.
- **Casablancas, S.** (2008), *Desde adentro: Los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales. Las TIC como necesidad emergente y significativa de la sociedad actual*. Tesis doctoral. Disponible en <http://www.silvinacasablancas.com/tesis>
- **Cohen, D. K.** (1987), *Educational Technology, Policy and Practice*. Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol. 9, 2, (pp.153-170).Comisión de las Comunidades Europeas (1993).Disponible en:http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- **Freire, P.** (2007), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- **Gros, B.** (2000), *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*, Barcelona, Gedisa.
- **Kemmis, S. y otros** (1977), *How do Students Learn*. East Anglia: Care.
- **Lion, C.** (2006), *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*, Buenos Aires, La Crujía y Editorial Estrella.
- **Litwin, E (Comp.)**, (2005), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Buenos Aires, Amorrortu.
- **Litwin, E.** (2002), “Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad”, Congreso TIEC I Congreso Europeo de Tecnología de la Información en la Educación: una visión crítica. Disponible en: <http://web.udg.edu/tiec/orals/c5.pdf> . Consulta 30/4/2003
- **Rogoff, B.** (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.



- **Sancho, J.; H. Hernández; Carbonell; T. Tort; N. Simó (1998)**, *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*, Barcelona, Octaedro.
- **Sancho, M. (1997)** “La Tecnología Educativa: conceptos, aportaciones y límites”, en Marqués y J. Farrés (Coord.) *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*, (Puesta al día N ° 3, 35 y 36/19), Barcelona, Praxis.
- **Torres del Castillo, R. M. (1998)**, “Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?”, Documento de la XIII Semana Monográfica *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. Fundación Santillana, Madrid, noviembre de 1998.

Capítulo 3

- **Alonso, C. (2001)**, “Encerrados con un solo juguete. La infancia y la adolescencia del siglo XXI”, en Area M. (Coord.) *Educación en la sociedad de la información*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- **Alves, N. (2002)**, “Romper o cristal e envolvermo-nos nos acontecimentos que se dão: os contatos cotidianos com a tecnologia”, en Leite M. y Filé V. (orgs.) *Subjetividade tecnológicas e escolas*, Río de Janeiro, DP&A, (pp.15-26).
- **Buckingham, D. (2008)**, *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Buenos Aires, Manantial.
- **Carli, S. (1999)**, *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana.
- **Casablancas, S. (2008)**, *Desde adentro: Los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales. Las TIC como necesidad emergente y significativa de la sociedad actual*. Tesis doctoral. Disponible en <http://www.silvinacasablancas.com/tesis>
- **Corea, C. (2004)**, “Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento”, en Corea, C. y I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós, (pp. 41-70).
- **Dussel, I. (2012)**, “Más allá del mito de los «nativos digitales». Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital”. En Southwell, M. (comp.) *Entre generaciones. Exploración sobre educación, cultura e instituciones*, Buenos Aires, FLACSO y Hommo Sapiens.



- **Feixa, C.** (2005), “La habitación de los adolescentes” en *Papeles del CEIC*, N°16, CEIC (Centro de estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco.
<http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=la+habitaci%7Bon+de+los+a+dolescentes&lr>
- **Gutiérrez, A.** (2003), *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*, Barcelona, Gedisa.
- **Larrosa, J.** (1997), “El enigma de la infancia”, en Larrosa y Pérez De Lara (comp.) *Imágenes del otro*, Barcelona, Virus, p. 59-76.
- **Lewkowicz, I.** (2004), “¿Existe el pensamiento infantil?”, en Corea, C. y Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* Buenos Aires: Paidós, (pp.125-132).
- **Savater, F.** (1997), Entrevista. La razón optimista. Cuadernos de Pedagogía, 262, octubre 07, p. 8-16.
- **Steinberg, Sh. y Kincheloe J.** (comp.) (2000), *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid, Morata.
- **Serra, S.** (2003), “Infancias y adolescencias: la pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico”, en *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*, Colección “Ensayos y experiencias”, Buenos Aires, Noveduc, (p. 15-22).

Capítulo 4

- **Alliaud, A.** (2004), “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N°34. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/784A-lliaud.PDF> Consulta: 04/7/2013
- **Buckingham, D.** (2008), *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Buenos Aires, Manantial.
- **Casablancas, S.** (2013), “La cuestión de la formación docente en los proyectos 1 a 1: El caso de *Escuelas de innovación*. Programa “Conectar igualdad”, República Argentina. En *Revista EDUCAR*, UAB, Departamento de



Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Vol.50.Nº 1(Enero-Junio 2014), p.103-120.<http://ddd.uab.cat/record/115082?ln=es>

- **Charlot, B.** (2000), *Da relação com o saber. Elementos para una teoría*, Porto Alegre, Brasil, Artmed.
- **Contreras, J. y N. érez de Lara, N. (comps.)** (2010), *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata.
- **Cope B. y M. Kalantizis** (2003), *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of Social Futures*, Londres, Routledge.
- **Gorodokin, I.** (2006), La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de educación*. Nº 37. Disponible en: <http://www.rieoei.org/1164.htm> Consulta: 04/7/2013
- **Gutiérrez, A.** (2003), "Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas" Barcelona: Gedisa.
- **Jackson, P.** (2002), *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- **Prensky, M.** (2001), *Nativos Digitales*, Inmigrantes Digitales. En On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 6, December 2001) <http://aprenderapensar.net/2009/05/18/nativos-digitales-vs-inmigrantes-digitales/#more-660> Consulta: junio de 2013
- **Sarlo, B.** (1998), "Reflexiones sobre el lugar de la educación en el campo de la cultura", en Birgin, A.; I. Dussel; S. Duchatzky; Tiramonti, G. (compiladoras) *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*, Buenos Aires, Troquel (pp. 35-38).
- **Vezub, L.** (2011), "¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?", en Alliaud, A. yD. Suárez (coord.). 2011. *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y Formación docente*, Buenos Aires, Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO, pp. 159-199.



Otros títulos de la colección

Caminos de tiza


Periodismo pedagógico. De escuelas, violencias, medios y vínculos entre generaciones, de GABRIEL BRENER. Compilado por NATALIA STERNSCHEIN.

Pequeños movimientos. La expresión corporal en la escuela, de MÓNICA PENCHANSKY.

Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar, de SILVIA SCHLEMONSON.

La reflexión sobre la práctica... el motor del cambio. Una mirada desde las Ciencias Naturales, de HILDA WEISSMANN.

Efemérides. Una oportunidad para pensar la vida en común, de NICOLÁS ARATA Y GABRIELA CARNEVALE.



A través de diversos caminos y para abrir otros nuevos,
este libro se terminó de imprimir en mayo de 2014,
en los talleres gráficos de Impresiones Sud América,
Andrés Ferreyra 3769, Buenos Aires, Argentina.