

## **Participación, interactividad y diálogo de saberes en Flor de Ceibo**

Profa. Ana María Casnati\*<sup>1</sup>

**Descriptor:** Interactividad, educación, universidad, multirreferencialidad, interdisciplinariedad, complejidad

### **1-Introducción-**

El Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea, Plan Ceibal, se fundamenta en una idea del creador del Media Lab del Massachusetts Institute of Technology (MIT), Nicholas Negroponte, que se centra en el proyecto internacional 'Una Laptop por Niño' (OLPC :sigla del inglés One Laptop Per Child). Cada niño dispone de una computadora personal (PC) portátil facilitando el acceso las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICS). Como resultado surgen las computadoras portátiles con programas orientados a la formación e innovación, más que a la reproducción. Cada XO promueve el uso creativo ya sea por programación, lenguaje audiovisual o aprendizaje colaborativo. Con la expansión del Plan CEIBAL a la enseñanza media iniciada en octubre de 2010, Uruguay pretende generar la inclusión digital y social destacando tres principales novedades del Plan Ceibal como política de TICS: la universalidad en educación pública sin sesgos de distribución, la provisión de la tecnología en propiedad y la introducción del recurso tecnológico accesible a todos los hogares uruguayos. La educación mediada tecnológicamente puede constituir un proceso que ayude a los estudiantes a construir sus conocimientos, promover la colaboración en el trabajo con sus pares y resolver problemas.

El Proyecto Flor de Ceibo de la Universidad de la República en Uruguay, reúne a un conjunto de docentes de distintas orientaciones disciplinarias que trabajan con estudiantes de diversas áreas del conocimiento. Para desarrollar el trabajo en Flor de Ceibo, se determinan zonas de intervención y entrevistas a actores calificados de la comunidad, luego se diseña un primer acercamiento a la realidad social a interactuar. En este proyecto se enfatiza el relacionamiento con la comunidad sustentado en la participación, la interactividad y el diálogo de saberes.

A partir de las experiencias vividas en el proyecto se presentan reflexiones sobre las modificaciones que se están visualizando, que responden a características de la sociedad de la información, sociedad del conocimiento o sociedad de aprendizaje y que se muestran relevantes para la educación uruguaya.

---

<sup>1</sup> -Docente del Proyecto Flor de Ceibo, Doctoranda no DMMDC,UFBA ,anacasnati@gmail.com

La propuesta implica un posicionamiento desde el paradigma de la complejidad. La complejidad a partir de las ciencias que la abordan (Física, Biología, Economía, Informática Computacional, Antropología, Educación, Sociología) posibilita reconocer la autonomía y las interrelaciones entre diversos niveles de realidad, la dialógica entre el orden y el desorden, las regularidades y la aleatoriedad, considerando la inclusión del ser humano en ese sistema complejo. La ciencia de la complejidad reconoce la inestabilidad, evolución y fluctuaciones de la misma forma que los fenómenos que surgen en las situaciones educativas. Los sistemas se definen, crean identidades a partir de sus operaciones o actividades dependientes del contexto en el cual se generan que a su vez colabora a definir el propio sistema. Reconocer la complejidad de los ambientes mediados por las Tecnologías de la Información y Comunicación conduce a un análisis de las prácticas desarrolladas por los actores de Flor de Ceibo donde se puede disgregar la unidad de la multiplicidad en partes o relaciones a partir de las cuales se puede pensar un modelado de estrategia colectiva con formas de comportamiento en red que tiene características propias (CASNATI, 2012).

El objetivo es la comprensión del mundo presente, comenzando en la unidad del conocimiento que cada quien aporta desde distintos planos de la realidad, que se entrecruzan. Se identifican líneas emergentes y desafíos en relación al cuerpo, la subjetividad y la construcción de sentido como consecuencia de la introducción masiva de tecnología en la realidad educativa actual. Esta metodología de abordaje, de entendimiento y de manejo del tipo de situaciones multifacéticas que se presentan, está constituida por un intento de integración teórica y práctica. Se comparte un marco epistémico y una metodología que contribuye a integrar conceptualmente diferentes planos de análisis. El proceso de aprendizaje-enseñanza, las relaciones con el saber y el conocimiento que se produce en contextos complejos incorpora de manera dinámica, la investigación como parte del quehacer educativo y el desarrollo de la observación y la escucha surgen como proceso inicial y técnica fundamental de la investigación.

## **2. El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa en proyectos interactivos mediados tecnológicamente.**

Se ha observado que las nuevas tecnologías permiten a los estudiantes tomar decisiones propias y acceder a la información que alguna vez estuvo bajo el dominio exclusivo del docente. Este contexto supone un aprendiz con grandes capacidades de auto-formación, motivado y dispuesto a tomar en sus manos una parte importante del proceso de aprendizaje por parte de los docentes.

Sin embargo como señala Gasalla, a esos estudiantes:

*“Les cuesta concebir un proyecto vital o buscar una finalidad porque tienen una cultura de lo inmediato, a veces marcada por el mercado, la moda, la falta de empleo o el subempleo que no permiten desarrollar una visión a largo plazo ni el sentido de seguridad. Desconocen el valor del saber como virtud ético-moral; su escala de valores se expresa en términos de mercado y consumo; el conocimiento se vuelve mercancía y sólo tiene utilidad como categoría de éxito económico” (GASALLA, 2000, págs. 86,87)*

También ocurre que:

*“ No logran sistemas de pensamiento en conjunto, es decir que adquieren y desarrollan los esquemas de pensamiento separadamente; por eso es necesario enseñarles no sólo contenidos sino también los procedimientos” (GASALLA, 2000)*

Frente a esta realidad, los estudiantes y escolares que interactúan con las XO se encuentran inmersos en una sociedad dominada por las TICS donde la comunicación permea todos los estamentos de la vida cotidiana y las TICS se constituyen en dispositivos productores de subjetividad; es decir que estos dispositivos se construyen con reglas, códigos, restricciones que por ende, establecen significaciones compartidas. La comunicación actual no es una comunicación codificada sino informacional y la comunidad educativa donde se desenvuelven alumnos de escuelas públicas y estudiantes universitarios se encuentra dicotomizada entre la realidad cotidiana y la virtualidad informacional. Este pasaje de la comunicación a la información de flujos mediáticos comporta la destitución de un elemento clave en la constitución de la subjetividad pedagógica: el código que está instituido.

Durante el estudio y las observaciones sobre el objeto proceso que es la interacción educativa mediada de estudiantes universitarios y alumnos de escuelas públicas en Uruguay, se ha advertido reiteradamente que el dispositivo pedagógico que rige o se aplica tanto en la escuela, como en el liceo o en la Universidad, tal como es concebido en la sociedad moderna está completamente agotado y se atisban otros dispositivos como nuevas propuestas. Las experiencias de la interacción entre protagonistas del Plan Ceibal y Flor de Ceibo constituyen fuentes de registro que acompañan la lógica de flujos en tiempo real. En las experiencias, los códigos compartidos se construyen mediante la **interactividad** de integrantes de un microsistema (formado por escolares, estudiantes, maestras/os y profesoras/es universitarias/os) que luego se transforman en implícitos inferidos como significados de mensajes con alto nivel de contingencia. La significación no está instituida en la situación educativa, la relación se genera en la búsqueda permanente entre estudiante universitario y alumno escolar por un sentido construido en común.

La impertinencia o la osadía son actitudes que surgen reiteradamente ante la desaparición o inexistencia del código moderno y la fragmentación de la vida cotidiana transformada en flujos habituales a la realidad cotidiana de ambos. La osadía asoma en la **interactividad**, cuando se disipan los parámetros instituidos de reconocimiento de signos y es ineludible pensar, concertar y construir una forma de producir significaciones compartidas entre los aprendices-usuarios, sean estos escolares, liceales, estudiantes universitarios, padres o vecinos.

Para contribuir a la construcción de la subjetividad en la situación educativa es preciso considerarla como **un modo de hacer en el mundo, de vivir una experiencia construyendo esa subjetividad con lo real**. A esta práctica con lo real, Cristina Corea (2005, pág. 48) le asigna la denominación de “**operaciones**” y remite a Buber que considera la subjetividad como las **operaciones** necesarias para habitar un dispositivo, una situación, el mundo cotidiano propio del sujeto, de forma apropiada. Esta idea de subjetividad como configuración práctica comulga con una posición teórica constructivista pero supone un conjunto de operaciones inventadas, efectivizadas y repetidas.

Por otra parte las prácticas cotidianas en la **interactividad** se saturan de estímulos ya que todo significa, todas las cosas representan, expresan dicen algo. Esto conduce a la desatención o desconcentración, genera inquietud y muchas veces confusión. Prevalece entonces la percepción sobre la razón y como resultado, la subjetividad se constituye a expensas de esa apreciación porque la imagen se recibe como estímulo en lugar de como signo y la imagen no puede ser procesada como unidad de conciencia.

En la situación educativa, las **operaciones de recepción** mediadas no son prácticas instituidas a pesar de que en el **Plan Ceibal**, las TICS se encuentren institucionalizadas. En realidad, en la **interactividad**, las operaciones son ejecutadas por usuarios de info-medios y por los tanto su carácter es singular, cada usuario interactúa de forma diferente y personal con la máquina. El educador necesita reconocer esta característica y saber lidiar con esta realidad, lo que no resulta sencillo y tampoco está preparado para ello. En estas condiciones producir sentido requiere que cada aprendiz, no importa su edad, gestione en forma propia y apropiada las prácticas de condensación del pensamiento logrando detener fugazmente las cadenas informacionales porque los códigos no pueden señalar o guiar el camino.

En situaciones de **interactividad**, se trata de reconocer que es posible aprender de muchos modos, formal o informalmente, en situación de aula o fuera de ella, en la casa y en otros territorios. Con toda la información recogida se producen recortes de los diversos elementos o fenómenos que se ordenan según categorías que tienen como finalidad agrupar esos elementos en función de significados portadores de sentido en relación al material analizado y a las intencionalidades de la situación educativa.

A continuación se presentan dos categorías identificadas en el análisis y que serán desarrolladas a continuación: relaciones con el saber en la situación educativa ; currículo y gestión educativa

### **3- Relaciones con el saber en la situación educativa**

Un ser humano operando una computadora puede considerarse un usuario que maneja flujos de información y estos flujos disuelven todo lo instituido y lo que se percibe al observar la situación educativa en interactividad es la necesidad de producir condiciones de recepción promoviendo operaciones que justifiquen la detención del flujo de información. Esto deviene una tarea subjetiva y la producción resultante se transforma en subjetivación. En las interacciones de los estudiantes universitarios con los escolares se puede observar la forma como los estudiantes producen o facilitan las condiciones de recepción. Incluso también se verifica la postura de disposición a una condición de recepción en las maestras que solicitan a los estudiantes que les enseñen a operar determinados programas de la XO, así, estas operaciones de recepción se producen tanto con los escolares como con las maestras o los vecinos.

Quien quiera que sea el usuario en situación educativa mediada por la TICS, se constituye en sí mismo en un **trabajo subjetivante** de manera que las operaciones de recepción no son prácticas instituidas sino que se trata de acciones generadas por los propios usuarios en interacción con la máquina y con otros usuarios. De esta forma lo puede contribuir a la construcción de la subjetividad entre **usuarios en interactividad** son las operaciones que orienten a la desaceleración del flujo de información. En la **interactividad sujeto-máquina**, el sentido se torna indiscernible, cada sujeto construye su sentido de acuerdo a su experiencia y para producir sentido se requiere que cada uno gestione sus prácticas de condensación, concentración o compendio, propias y apropiadas a sus necesidades deteniendo la cadena transitoria de información de acuerdo a las demandas intra, inter o transubjetivas (Froes Burnham, 1998).

En las actividades desarrolladas por los estudiantes se observa la forma como ellos logran interactuar frente a la situación educativa y desarrollar una actividad aún cuando no tengan preparación específica para la docencia. Sin embargo de acuerdo con Cristina Corea “existe una diferencia entre pensar con un niño y saber sobre ese niño”. Las maestras, los docentes en general “saben” sobre ese niño, sobre ese estudiante. Corea continúa:

*” el saber sobre un niño no es constitutivo de la subjetividad en condiciones contemporáneas, en cambio pensar con un niño produce subjetividad, produce vínculo, produce interioridad en el niño[...]La paridad significa que tanto el niño como el adulto se van a constituir en ese encuentro”* (COREA, 2005, págs. 54,55)

Esta realidad se puede observar en el encuentro del estudiante y el escolar es la configuración de un escenario de diálogo cognitivo mediado por la Tecnología de la Información y Comunicación (interactividad).

#### **4-Novedades de la Situación educativa-**

El contexto info-tecnológico que se introduce en la situación educativa se produce como resultado de profundas modificaciones que operan en la práctica comunicacional y que inciden fuertemente sacudiendo los cimientos de las instituciones de enseñanza como fueron concebidas en la Modernidad. Desde el punto de vista comunicacional el receptor se transforma en un sujeto que participa y tiene posibilidades de intervenir o interactuar. El mensaje adquiere propiedades de ser manipulable y adquiere significados en la intervención del receptor. El mensaje se recompone, reorganiza, modifica en la interacción con el sistema. Disimulado detrás del sistema, el emisor provee de alternativas al receptor para que este intervenga en los contenidos de las informaciones en un ambiente de exploración, manipulación, aplicación. Frente a este escenario que modifica drásticamente la pragmática comunicacional cabe preguntarse: ¿Qué se innova en la situación educativa (ambiente educativo)?

Se puede afirmar que lo nuevo observable es: una propuesta política de implementación masiva de TICS en el aula; una situación educativa donde la o el docente responsable “cede” su lugar al frente de la clase para que jóvenes que operan la TICS interactúen con alumnos de escuelas públicas en clase; un “ambiente” que se genera es “mediado” por una tecnología que provoca encantamiento y esto crea una oportunidad (que no siempre es aprovechada) para producir interés o motivar el aprendizaje. En ese “ambiente” se produce un diálogo “mediado” con lenguajes múltiples, **un juego** donde no hay diversos lugares posibles de intercambio y la “norma” se transforma en “regla de juego”; el trabajo de comunicación que realizan los estudiantes universitarios con los alumnos escolares es una conversación en una práctica mediada donde es necesario construir las condiciones que se pautan previamente en forma sucinta.

Como los estudiantes no tienen ideas pedagógicas preconcebidas e instituidas, se establece cada vez el lugar del otro como interlocutor referido a las reglas de la situación del dialogar. Este trabajo necesariamente es creativo porque las situaciones de diálogo siempre son diferentes y siempre precisan ser “creadas”. Ambos actores, estudiantes y escolares “se encuentran” en la situación de diálogo, saben y/o aprenden juntos en su condición de usuarios, usan insumos, aprovechan la información que pueden buscar en la navegación que se les ofrece y que tienen a disposición. El lazo social no se constituye en la realización de contenidos discursivos, sino por efecto de una práctica discursiva dialógica en una situación educativa determinada y acordada como **regla de juego**.

Lo que se produce es un intercambio interactivo multimodal que acaba generando una **hibridación** de imágenes, objetos y sujetos en situación educativa (de enseñanza y aprendizaje).

Ahora bien, surgen aquí una serie de interrogantes o dudas: los estudiantes y escolares ¿son usuarios que solamente usan o son usuarios que generan operaciones? ¿qué vigencia tienen las operaciones? ¿qué tipo de huella o rastro deja el flujo en la subjetividad? ¿qué función cumple ahora el maestro, el profesor? ¿con qué parámetros se puede evaluar que hubo una operación?

Se acuerda con Corea que:

*“si el diálogo es lo opuesto al saber, la operación es lo opuesto al dispositivo[...] la diferencia entre el usuario que hace operaciones y el que no, entre el que produce una conexión subjetivante y el que se conecta en forma automática está dada por la existencia o no de una política de los efectos”.* (COREA, 2005, pág. 56)

Como resultado de este trabajo se han observado usuarias y usuarios que simplemente se conectan y navegan y esto no se relaciona con edad, sexo, grado de conocimiento sino más bien tiene que ver con una “actitud frente a la vida”. También se han percibido las usuarias y los usuarios que elaboran o disponen de alguna estrategia, realizan operaciones, crean, producen. Este último compone una figura de beneficiario que interpreta, decodifica, relaciona, critica, produce estrategias, capaces de hacer condensar una parte del caos de la información por donde fluye su subjetividad. De esta forma se identifican dos tipos o modos diferentes de **participar y significar (se) en la fluidez del ambiente en la situación educativa interactiva** y lo interesante es que estos dos tipos se identifican en los aprendices como en los educadores, a nivel de educación primaria, secundaria o universitaria, en pobladores de la ciudad como en la ruralidad. En las entrevistas con los estudiantes y en especial con los alumnos escolares la manifestación más elocuente que surge en cuanto a lo que les gusta del uso de la XO es el estímulo la curiosidad que puede ser aprovechada para incitar la creatividad y provocar el aprendizaje. Es interesante observar que los niños y las niñas se refieren a “la curiosidad” cuando en general este no es un término encontrado muy frecuentemente en la literatura pedagógica o en el lenguaje docente. Sin embargo los usuarios de tecnología en el aula lo manifiestan y puede constituir un emergente para los docentes que por en general lo aprovechan en forma más intuitiva que como parte de su saber profesional. En la interactividad del alumno con la máquina, la curiosidad también colabora en la construcción de la subjetividad del usuario que solo se produce si ese **nativo que transcurre por la fluidez del ambiente en la situación educativa interactiva** logra producirse a sí mismo a partir de operaciones de aplicación, conexión de saberes o apropiación de información, lo que se refiere en última instancia a una subjetividad formada en el uso de TICS y otras herramientas de mediación, gestión de operaciones: “**usabilidad**”.

Este término refiere específicamente al esfuerzo que ese usuario o usuaria destina a aprender, operar o comprender el funcionamiento del sistema (SANTOS, 2003, pág. 102) .En el caso de los usuarios y usuarias del Plan Ceibal, las observaciones, los informes y los discursos indican que todos los escolares uruguayos demuestran habilidad física y/o intelectual para aprender el uso de la herramienta y el sistema en poco tiempo.

Si el usuario o la usuaria logran producir pensamiento durante la “**usabilidad**”, se provocan operaciones de cohesión en el fluido del ambiente, existen zonas o territorios que convierten las desorientaciones en construcción de subjetividad. El pensamiento se produce bajo esas condiciones y ante el riesgo permanente de dispersión de los participantes, por lo que se deben pensar los procedimientos adecuados para cada situación. La fluidez y rapidez de los acontecimientos para un maestro o una maestra formados en la “planificación del aula” también constituyen una novedad y para pensar los procedimientos se debe hacer frente a la exigencia de congruencia del discurso respecto a los problemas que plantea la mediación tecnológica en alguna forma; es necesario (re)pensar la forma de potenciar la enseñanza-aprendizaje desde la pertinencia. La pertinencia ayuda a comprender, colabora a considerar el problema en una situación determinada y esto conduce a que todos los participantes se hagan responsables de la actuación para evitar el desorden durante la búsqueda de la solución del problema; se considera pertinente el discurso que no disperse el proceso de la situación educativa.

En este ambiente los maestros y maestras o profesores que han trabajado con las TICS se presentan como promotores de participación libre y plural, provocadores de diálogos, disponiendo y articulando múltiples informaciones; los ambientes educativos pueden ser lugares privilegiados para la formación de sujetos cada vez más introducidos en la subjetividad de sus elecciones y trayectorias, confrontando colectivamente la construcción del conocimiento. Sin embargo se ha podido detectar también que aunque existen muchas experiencias exitosas en el sentido de lo descrito precedentemente también los habitantes de las instituciones educativas sufren porque las normativas limitan las acciones.

Se comprende que la consistencia institucional queda afectada por la disolución del modelo centrado en la comunicación lineal unidireccional pero no se trata de autoritarismo ni represión sino de destitución y fragmentación y esto también se observa a todos los niveles, excepto en las escuelas rurales, donde la interactividad desempeña otros roles más allá de lo educativo.

En la **fluidez del ambiente en la situación educativa interactiva** hay “posturas” y/o ”experiencias” que fomentan la cognición. Las condiciones de encuentro no están garantizadas. Por eso es tan necesaria la investigación: para elaborar y proponer nueva configuraciones pensado en la educación con sentido amplio y la posibilidad de desarrollo de las comunidades.

El profesor o profesora, la maestra o el maestro, ya no transmiten conocimientos, en realidad, **habilitan dominios de conocimientos** de forma expresivamente compleja fomentando ambientes de libertad y pluralidad de expresiones individuales y/o colectivas. Esta situación supone inmersión, navegación, exploración, diálogo como contribuciones sintonizadas con la situación de complejidad.

La participación de los alumnos/usuarios se inscribe en los estados potenciales de conocimiento orquestados por el docente que evolucionan en torno a un currículo preconcebido aplicado por el docente con coherencia, pertinencia y continuidad. Esta disposición requiere por parte del docente la muerte del sujeto narcisista investido de poder y obligado a sintonizarse con las TICS y su lógica interactiva. Sin embargo en general existe cierta inquietud y desazón por parte de los docentes que deseosos de innovar se encuentran presos por los programas y las exigencias institucionales de planificación y gestión educativa. Tanto la gestión como el currículo son aspectos que consecuentemente se ven afectados por el uso de las tecnologías en el aula y su estudio en relación a las TICS también requiere investigaciones específicas y exhaustivas.

### **5-Currículo y gestión educativa.**

Este apartado se refiere a los resultados observados en relación con los contenidos exigidos por los programas institucionales inscriptos en la situación educativa interactiva. Aún cuando la nueva propuesta requiera que el docente ofrezca múltiples redes de articulación para la construcción de la comunicación y el conocimiento, se percibe como necesario, un contenido que estimule y fomente las redes de conexiones, la multirreferencialidad, la asociación y significación para la construcción de la subjetividad del estudiante. Froes Burnham (1998) instituye la imaginación como centro de las implicaciones subjetivas del currículo, porque por medio de ella el sujeto puede asignar alguna significación a una innovación y en ese sentido el currículo para el docente debe ser campo de reinención continua, un escenario imaginario de generación de cognición. Desde esta perspectiva se comprende que el sujeto está implicado en una relación compleja de participación en el acto de conocer.

Por otro lado, las observaciones y entrevistas realizadas confirman las palabras de Soares de Lima considerando que :

*“el carácter proposicional del computador se torna un elemento metafórico y sustancial para comprender el potencial de transformación que esta circunstancia produce en el currículo, problematizándolo a partir de una epistemología proposicional (pos-moderna?), comprendiéndolo desde una perspectiva comunicacional e informacional (hipertextual), en cuanto currículo hipertexto/proposicional que se constituye en la contribución específica y el compromiso con el trabajo” (SOARES DE LIMA, 2005, p. 99)( Trad. de la autora)*

Del texto precedente se desprende el carácter contextual, local y por tanto emergente relacionado con los acontecimientos y experiencias con el conocimiento del currículo relativo a un juego relacional cuya dinámica se caracteriza por la singularidad y la diferencia en los integrantes de la situación educativa. Desde este punto de vista y considerando la tradición del sistema educativo uruguayo, se quiebra la relación tradicional entre teoría y práctica, conocimiento básico y aplicado, pensamiento y acción, con lo cual se complejiza y cuestiona la institucionalidad del conocimiento, la educación, la investigación y el currículo. Esta es una dificultad que se ha percibido en las instituciones donde se ha trabajado.

Con la crisis epistemológica de la racionalidad moderna y la instalación, de hecho, de los procesos interactivos en las salas de aula, se presenta una dificultad importante para innovar en el contexto tradicional. Desde este trabajo se desea plantear el compromiso con la transformación de la situación educativa tradicional que genera evasión y ausentismo en las aulas. Este compromiso es legado de la perspectiva crítica en educación que reafirma un pensamiento referencial por un lado pero que también visualiza el currículo como un artefacto inventado para alterar. En este contexto contemporáneo posmoderno<sup>2</sup> y frente a los cuestionamientos que los sectores de la educación están recibiendo, el currículo precisa ser considerado como un sistema abierto, dialéctico y dialógico que facilite la interactividad como fenómeno educativo como un sistema comunicante más.

No se trata de ignorar los aspectos de contenidos, pero la situación educativa como se plantea en este trabajo exige manejo de los mismos en relación a la idea de que el sujeto va a estudiar siempre, por lo que se acuerda con Demo (2009, p. 69) que: el currículo ofrece apenas una selección de contenidos y el docente puede ser selectivo en relación a los contenidos del curso; el docente o la docente en esta situación educativa mediada para mantenerse actualizado necesita revisar constantemente los temas del programa; parece más prudente tratar pocos contenidos del programa para conseguir mejor calidad de aprendizaje; en la **fluidez del ambiente en la situación educativa interactiva** aprender a estudiar, investigar, elaborar para más relevante que acumular contenidos para aprobar un examen o pasar de año.

El aprendizaje se extiende en este caso a un manejo reconstructivo/ deconstructivo de contenidos. Otro aspecto a considerar es que el currículo es genérico, está predefinido y difícilmente está situado en la vida y el contexto de los alumnos, esa situación puede estimular la imaginación tanto de los docentes como de los estudiantes, para aprender con auxilio de las TICS en forma situada.

---

<sup>2</sup> -- Se refiere al concepto de Pos Modernidad de T. Eagleton, apud Silva, M. que representan a una línea de pensamiento donde se cuestionan las nociones clásicas de verdad, razón, identidad y objetividad, emancipación universal y progreso. Consideran el mundo como contingente, diverso, inestable, imprevisible.

De esta forma el aprendizaje no genera productos sino procesos inacabados con idea de formación abierta donde el profesor ayuda al aprendiz a su autosuperación. En lo que respecta a la gestión educativa, se ha podido percibir que no existe aún, en la implementación del **Plan Ceibal** al igual que en la interacción con **Flor de Ceibo** una intención de considerar el proceso de gestión educativa como facilitador de situaciones de innovación. Muy por el contrario, la estructura institucional educativa tiende a diluir, descuidar y hasta discriminar las actitudes o propuestas innovadoras que surgen desde la práctica de la situación educativa que tienden a responder mejor a las características técnicas y culturales de las comunidades educativas. Se presenta únicamente este punto como un aspecto que debe ser abordado en toda su profundidad porque en general como no es comprendido en toda su magnitud acaba perjudicando el desempeño de los docentes y la interactividad con los aprendices. Se plantea la necesidad de una planificación estratégica en el sentido de pensar la enseñanza con menos peso burocrático favoreciendo ambientes que induzcan al trabajo multirreferencial para que se puedan compartir problemas, incluso los de gestión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASNATI, A. c. (2012). Complexidade nas relações de cooperação e colaboração em programas de desenvolvimento local. En A. Matta, *em prensa*. Salvador: UNEB.

COREA, C. (2005). *Pedagogía del aburrido*. BA: Paidós.

DEMO, P. (2009). *Educacao Hoje*. SP: ATLAS.

Froes Burnham, T. (1998). Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade, três referencias polêmicas para a compreensão do currículo. En J. Barbosa, *Reflexões em torno a abordagem multirreferencial*, (págs. 40,48). Sao Carlos: UFSC.

GASALLA, F. (2000). *Psicologia del Sujeto que aprende*. BA: Ed.Aique,.

SANTOS, M. B. (2003). Metáforas e EAD: em busca de menores distancias. En O. Jambeiro, *Socializando Informações, Reduzindo Distancias*. (págs. 97-127(102)). Salvador: UFBA.

SOARES DE LIMA, A. (2005). *Tecnologías Inteligentes e Educacao*. RJ: QUARTER.