

EL MODELO 1 a 1 EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LA CRISIS ESCOLAR

Autores: Ariel Milstein y Leticia Lepratti¹

Resumen:

Esta ponencia se propone abordar algunas cuestiones ligadas al contexto en el cual emergen las políticas educativas que fomentan la inclusión de TIC en la educación de forma masiva. A partir de esta reflexión proponemos algunas interrogantes para seguir profundizando en estas cuestiones: ¿está preparada la educación en nuestro país para incorporar el modelo 1 a 1? ¿Cuáles pueden ser las principales implicancias que puede tener la incorporación de este modelo?

Para aproximarnos a algunas respuestas posibles, entendemos como crucial el poder conectar aspectos del contexto sociohistórico en el cual vivimos y su influencia en los espacios educativos (principalmente a partir de las dinámicas que afloran en el aula) proponiendo de este modo, un diálogo entre los distintos escenarios. La Modernidad Líquida (Baumann, 1999) es uno de los puntos de partida para este recorrido. La caída de los grandes relatos se conjuga de manera compleja con otra de las denominaciones que sobrevuela los espacios académicos: La Sociedad de la Información (Castells, 2000). En este sentido, el conocimiento pasa a ocupar un lugar central, aunque de manera “extraña”, al estar teñido por el color de lo efímero. Asimismo, esto se ve marcado por los nuevos hábitos que aparecen en este contexto: la red y sus nuevas formas de producir y de consumir. Al respecto, se destaca la web 2.0 (Cobo Romani y Pardo Kuklinsky, 2007) junto con sus fortalezas (ubicuidad entre otras) y sus debilidades y posibles peligros (la infoxicación informativa por ejemplo).

Por otro lado, encontramos en la educación y en la escuela en particular, a la principal Institución Moderna para cumplir el rol de la transmisión de la cultura a las futuras generaciones. Depositaria del rol de formar al ciudadano, la escuela se estructura de acuerdo a determinadas reglas que le permiten un orden y una organización en particular. Esta Gramática Escolar (Dussel, 2004) en la cual el docente cumple con el rol de transmitir el saber a un alumno que ocupa el lugar del no-saber, se ve puesta en tela de juicio a raíz de los cambios

¹ - Ariel Milstein Goldwasser -Integrante de Grupo DidacTIC y Formador en Educación Media para Plan Ceibal. (arielmilstein2@gmail.com)

Licenciado en Ciencias de la Educación. Estudiante de Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas FLACSO-Arg.).Experiencia en educación formal y no formal.Experiencia en educación especial (TGD). Investigación en aspectos teórico-metodológicos ligados a la educación. Participación en el proyecto financiado por CSIC: La significación de la(s) noción(es) de educación en la propuesta pedagógica de las Escuelas de Tiempo Completo en el Uruguay (FHCE, UdelaR, 2008).

- Leticia Lepratti Souza - Integrante del grupo DidacTIC (letilepratti@gmail.com)

Ex Formadora en Educación Media para Plan Ceiba Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Diploma Superior en Educación, imágenes y medios (FLACSO- Arg). Docente de Lenguaje, comunicación y medios audiovisuales en el Bachillerato de Arte y Expresión (Ed. Media).

antes mencionados. Para algunos autores (Mitra, 2011 y Mazur, 2011) el rol del docente debe circunscribirse a otro modelo, dado que la información está prácticamente al alcance de cualquiera, no son respuestas sino preguntas pertinentes las que debe brindarle al alumno. Que la Escuela no debe permanecer sorda a los cambios que nos convocan, parece ser un desafío que debemos asumir como sociedad, de modo de no perder el sentido de las prácticas cotidianas y no devenir en Instituciones Cascarón (Giddens, 2000). Sin embargo, esta denuncia ya ha aparecido en otros momentos de la historia de la educación (Montessori, 1909).

Este desafío conlleva también, aspectos éticos dado que las tecnologías educativas no están desprovistas de valores, la inclusión de las mismas acarrea la transmisión de una carga que no es neutra e implica por tanto, decisiones políticas con las cuales debemos lidiar (Ruiz de Querol, 2007).

El contexto socio-cultural

Existe consenso en afirmar que en las últimas décadas se han producido profundas transformaciones en los procesos de individualización, en las comunicaciones, en el mundo del trabajo y en las instituciones básicas que instituyó la modernidad. Se habla del pasaje de un orden cognitivo a otro, del fin de los grandes relatos, de la muerte de la verdad, de los fundamentos y las utopías; en definitiva, de un tiempo de profundas crisis e incertidumbres, particularmente con respecto al futuro.

Según Bauman (1999), la actual *Modernidad Líquida*, época caracterizada por la fluidez y disolución de los sólidos, es la fase en que la modernidad se vuelve sobre sí misma, la era de la “modernización de la modernidad”.

El surgimiento de lo que podría denominarse como la primera modernidad, de acuerdo con Darío Sztajnszraiber (2010), tuvo como unidad subyacente “la posibilidad de capturar una nueva imagen de la realidad distinta a la entonces vigente”, que comenzó como una lucha contra el pensamiento religioso medieval y fue desarrollándose como una apuesta por la racionalización del mundo. Pero esa lucha alcanza en la época del Iluminismo su resolución, con el advenimiento de una sociedad que termina estableciéndose como nueva tradición, institucionalizándose y convirtiéndose en poder público. Y siguiendo con Sztajnszraiber cabe preguntarse:

¿En qué se convierte ahora lo moderno? ¿En la construcción de las nuevas normas de un mundo secularizado, o en el espíritu de ruptura de toda norma? Si tomamos la segunda opción, entonces lo moderno debería continuar cuestionando ahora, a la nueva tradición instalada: la sociedad laica, científica y democrática. Se hace patente de este modo, un conflicto entre los dos modos de entender lo moderno: como rebeldía y novedad, por un lado, y como racionalidad por el otro, y ambos sentidos entran en disputa, ya que si lo moderno es ruptura, la racionalidad institucionalizada se ha convertido ahora en el nuevo

objetivo a dejar atrás. La Modernidad se vuelve contra si misma. (2010: 2)

Por otro lado, en la *Condición Postmoderna*, Lyotard (1979) destacaba la pérdida de utopías, la incredulidad en los grandes relatos, cambios o proyectos radicales, y el surgimiento de la fragmentación y la diversidad como resistencia ante cualquier verdad, dogma o discurso que se pretendiera único.

En ésta línea, y retomando a Bauman (2007), las instituciones, formas sociales y estructuras que de alguna manera mantenían su jerarquía sostenida en la estabilidad de un orden cultural, amparando ciertos modelos de comportamiento y asegurando la continuidad de determinados hábitos, “ya no pueden, ni se espera que puedan, mantener su forma por más tiempo. Para describir esta situación Bauman cita en su trabajo el concepto acuñado por Ulrich Beck de “instituciones zombis”, como categorías e instituciones que están “muertas y todavía vivas”. Argumentando que en la actualidad, “las pautas y configuraciones ya no están “determinadas” por esas estructuras y ya no resultan “autoevidentes”, son muchas y en ocasiones, contradictorias y han sido despojadas de su poder coercitivo y estimulante.

La separación entre el poder y la política es otra de las características de esta época, donde gran parte del poder administrativo y político requerido para actuar con eficacia, del que disponía el Estado Moderno, ahora se está desplazando al políticamente incontrolado y desterritorializado espacio global, donde muchas de las funciones que antes competían al Estado ahora quedan a merced del mercado.

En síntesis, la descripción de Bauman (1999) de una modernidad líquida, habla de la demolición de los muros que impiden el flujo de los nuevos poderes globales y en muchos casos nómades, la desaparición de las trabas estatales, la desregulación y la licuefacción de las antiguas redes y estructuras sociales con base primordialmente territorial.

Al mismo tiempo, Manuel Castells (2000) describe a esta época como un período histórico caracterizado por una amplia desestructuración de las organizaciones, una deslegitimación de las instituciones y sistemas políticos, por la desaparición de los principales movimientos sociales y el surgimiento de expresiones culturales efímeras:

El mismo capitalismo ha sufrido un proceso de reestructuración profunda, caracterizado por una mayor flexibilidad en la gestión; la descentralización e interconexión de las empresas, tanto interna como en su relación con otras; un aumento de poder considerable del capital frente al trabajo, con el declive concomitante del movimiento sindical; una individualización y diversificación crecientes en las relaciones de trabajo. (2000: 13).

Sin reducir estos cambios a determinismos tecnológicos, hace especial hincapié en la revolución de la tecnología de la información, debido a su “capacidad de penetración en todo el ámbito de la actividad humana”, tomándolo como punto de partida para analizar la complejidad de la nueva economía, cultura y sociedad en formación, en donde el conocimiento y la información son elementos decisivos. Si bien esto siempre estuvo presente en los procesos

de producción de las sociedades industriales, en lo que Castells denomina como “sociedad informacional” (un nuevo paradigma organizado en torno a las tecnologías de la información) se hace más específica “la acción del conocimiento sobre sí mismo como principal fuente de productividad”. El “informacionalismo” se orienta hacia el desarrollo tecnológico para la acumulación de grados más elevados de conocimiento y complejidad en el procesamiento de la información.

En este contexto, el desarrollo de las nuevas tecnologías electrónicas para la transmisión y almacenamiento de datos, comunicación e intercambio constituyen uno de los procesos más complejos y novedosos. Hay cambios en la forma de producir conocimiento y en los modos de almacenarlo y ponerlo a disposición: multiplicación de los archivos, tanto en sus formatos como en sus localizaciones, pluralización de las perspectivas, circulación nunca antes de vista de volúmenes de información en direcciones múltiples.

J. Martín Barbero (2002) habla de la aparición de un ecosistema comunicativo casi tan vital como el ecosistema ambiental, de un entorno de comunicación que recubre y entremezcla saberes múltiples, formas y lenguajes diversos. Vivimos rodeados constantemente de pantallas y dispositivos electrónicos que han penetrado en la vida pública, privada, en el ámbito escolar y laboral hasta un grado en que resulta difícil pensar que alguien pueda vivir por fuera de este universo mediático y tecnológico. Según Goncal Mayos (2011), “vivir fuera de la sociedad del conocimiento tal vez sea tan duro y, a la larga, tan imposible, como lo fue vivir fuera de las sociedades que se basaban en el fuego, la agricultura, la escritura o la industria”. Las nuevas tecnologías digitales suponen hoy una fuente de acceso a nuevos recursos laborales, al conocimiento, a la información y la profundización en la participación ciudadana. Por lo que aquellos que no cuenten con los medios o la capacidad para incorporarse a este nuevo universo corren el riesgo de convertirse en los nuevos excluidos, y en el caso de los sectores más desfavorecidos, la “infoexclusión” agrava sus condiciones concretas de exclusión social.

Pero además, siguiendo a Goncal Mayos, así como toda revolución tiene sus propios excluidos (que en este caso serían los “nuevos analfabetos”), también toda revolución tecnológica tiene su cara oculta y nunca es plana o unívoca, en muchos casos incluso puede ser ambivalente. En la actualidad se está generando más información que la que cualquier humano pueda asimilar en toda su existencia y si bien han evolucionado rápidamente los dispositivos de almacenamiento y distribución (hemos pasado de la imprenta, por el disket, el cd y los microchips), no ha avanzado con la misma rapidez la capacidad humana y biológica para poder asimilar y hacerse cargo de todo el conocimiento e información que se produce diariamente, y tampoco ha disminuido el “espacio” mental y “existencial” que implica leer, aprender y entender los contenidos que circulan. (2011: 183).

El éxito de Internet y la sociedad de la información y/o del conocimiento conlleva varios riesgos entre los que comúnmente se señalan: el caos informativo, la infoxicación, el naufragio informativo, el “perdersse en la nube”, la ultraspecialización contra el saber común, entre

otros. Neil Postman (2001) ya advertía sobre la “desinformación” en la era de la televisión, y explicaba que no se trataba de información falsa sino de información irrelevante, fragmentaria o superficial, que crea la ilusión de que sabemos algo, pero que de hecho nos puede estar apartando del conocimiento.

En medio de estas crisis y este nuevo mundo de las tecnologías de la información, es la educación una de las instituciones que se ha visto más afectada por el impacto de estas transformaciones y a la que se le demanda el desafío de asumir plenamente el incremento exponencial de las exigencias sociales, culturales, tecnológicas y cognitivas a las que se ve sometida la humanidad en las sociedades avanzadas.

La educación en medio de las transformaciones tecnológicas y la crisis cultural

Previo a continuar analizando las afectaciones que sufre la educación en este contexto, es menester de este trabajo contextualizar el origen y el auge de Escuela Moderna dado que como institución, comporta huellas de un determinado escenario sociohistórico. Como tal, podemos afirmar que se estableció desde la época de Comenio, hace más de tres siglos. La organización del tiempo y espacio en la escuela adquiere una serie de reglas generales que conforman lo que Dussel (2004) denomina Gramática Escolar. Allí la dinámica se va organizando progresivamente en grupos graduados según edades de los estudiantes, siendo cada vez más individualizados (los grupos) hasta el punto de combinar la ubicación de cada uno de éstos en un salón o aula en particular.

El formato estuvo pautado por la presencia jerarquizada del adulto como docente encargado de enseñar a ese grupo de alumnos determinados saberes mediante una disposición signada por la frontalidad. Es decir, el docente (y el saber) por un lado y el grupo de alumnos (desprovistos del saber) por otra parte. A esto se le debe agregar la incorporación de una didáctica marcada por la simultaneidad, es decir, todos los alumnos de cada grupo aprenden o repiten los mismos contenidos. La tarea educativa fue incorporando progresivamente diferentes tecnologías tales como la pizarra. Esta organización en torno a grupos de edad tuvo sustento en la configuración de un programa unificado y central que imparte los tiempos legales de aprendizaje del conjunto de saberes culturales propios de la ideología dominante. Es este su cometido fundamental: la transmisión cultural a las nuevas generaciones.

A esto mismo refiere Dussel al plantear que la escuela se propone consolidar la difusión de una cultura pública caracterizada por el “predominio del pensamiento racional, reflexivo y argumentativo”. Se estructuró en base a marcos de conocimiento disciplinados, representados sobre todo por la ciencia moderna, pero también por las lenguas, la historia y el pensamiento lógico-matemático, que tenía una jerarquía superior al saber popular y que estaba centralizado, es decir, decidido por autoridades centrales (el Estado, el maestro, la autoridad científica que garantizaba el estatuto de verdad de ese conocimiento) (2011: 22).

Esta cultura sancionada oficialmente (en detrimento de otras culturas populares) se ha nutrido de la imprenta, a partir de la tecnología inventada en el siglo XV. La puesta en práctica del curriculum en las aulas se realiza predominantemente mediante una tecnología monomediada

y materializada en la figura del libro, herramienta con la cual se difunden los contenidos. Surge como objetivo medular en la educación el alfabetizar en el dominio de códigos textuales en aras de un manejo de la información contenida en esos textos. El alumnado desarrolla principalmente habilidades de decodificación simbólica ligadas a la lecto-escritura en detrimento de otros sistemas y modos simbólicos (Area Moreira, 2001).

La transmisión cultural pautada por el ya mencionado proceso de homogeneización social, posibilitó una identidad propia de cada país con una cultura común. Aparecen entonces los textos escolares, encargados de presentar de forma estable a la cultura en la escuela (escolarizada). Este currículum generalizado, se transmite de forma estandarizada, de forma uniforme y masiva, de modo de preparar correctamente al ciudadano. En este sentido, aparecen modelos identificatorios, tales como los próceres o los mensajes ancestrales, adjudicándoles a las instituciones escolares parte de lo que se encomienda para la sociedad: “formar al ciudadano, capacitar al obrero, alfabetizar a los niños (...) Dadora de sentido y gestora de identidades, siempre está en el trono o en el banquillo de los acusados, ella lleva los laureles de la victoria y también las cadenas a un pasado que se detesta o que se prefiere olvidar.

Cuando hay que encontrar un responsable de la violencia juvenil, de los desaciertos de un grupo, de la falta de actitudes sociales y morales, ahí está la escuela soportando el peso de la culpa. Pero también lleva los homenajes cuando se trata de adjudicar un logro, un premio nobel, un triunfo, aparecen las maestras, las directoras, como hacedoras de héroes y villanos. En las hojas de ruta, en las actas, en los registros, memoria e historia están dissociadas. Los momentos se cristalizan en las fechas, en las imágenes, en los símbolos (escudos, banderas, logotipos), en improntas que viajan a través del tiempo sellando acuerdos entre lo que se recuerda y lo que se olvida” (Uzín Olleros, 2005).

Con la divulgación de nuevas manifestaciones culturales que conllevan a la convivencia de la cultura impresa con la cultura digital, se visualizan ciertas grietas en los paisajes armónicos de la educación. Cabe señalar que no se fundamenta aquí, la iniciación de la crisis escolar, así que no se entiende en la emergencia de estos escenarios el fundamento último y central de la caída del aparato escolar moderno. Lo cierto es que métodos, contenidos y modelos pedagógicos se ven interrogados ante estos cambios, permitiendo vislumbrar otras salidas en los escenarios educativos.

En esta convivencia cultural, aparecen dos modelos de procesamiento y estudio de la información: por un lado, la linealidad discursiva, propia de los soportes impresos y audiovisuales, por otra parte encontramos en las secuencias aleatorias y flexibles a la marca que se distingue en la cultura digital a través de los documentos electrónicos. A esta última modalidad se la conoce con el nombre de hipertexto. Por supuesto que esta otra modalidad genera cierta discontinuidad respecto a los modos propios de la tecnología impresa. Previo a este escenario, encontramos intentos recientes de integración de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) por ejemplo con los medios audiovisuales en la enseñanza, apostando en aquel entonces a una correlación entre renovación educativa (a partir de esta inclusión) e incremento de estímulos y mejora cualitativa de la educación. Los resultados (en general) no fueron alentadores.

Los procesamientos de la información están sustentados en lógicas bien diferenciadas: “las nuevas tecnologías tienen lógicas y modos de configurar el conocimiento muy diferentes a los de la escuela. Las primeras funcionan en base a la personalización, la seducción y el involucramiento personal y emocional, y suelen ser muy veloces y con una interacción inmediata. La escuela, en cambio, es una institución basada en el conocimiento disciplinar, más estructurada, menos exploratoria, y con tiempos y espacios determinados de antemano, más lentos y menos porosos. Cabe esperar entonces un proceso de negociación y de reacomodamiento de la institución escolar que no será automático ni inmediato, y que no debería ser leído solo como resistencia al cambio (Dussel, 2011: 13). El conocimiento característico de las TIC es multimodal y más accesible, cada vez se fomenta un menor grado de dependencia de los expertos.

En el interior de las lógicas propias de ambas culturas, aparece otra disyuntiva: la noción de verdad. En los recursos digitales prevalecen los saberes populares o “la intensidad de la experiencia emocional que se propone. Prometen una gratificación inmediata, accesibilidad completa y horizontalidad en las relaciones, aun cuando sigan organizadas por jerarquías no tan visibles como las que estructuran los buscadores (Dussel, 2011: 22). Otro aspecto destacado de esta convivencia cultural, gira en torno al desdibujamiento de las fronteras entre lo escolar y lo extraescolar. Este fenómeno puede visualizarse en ejemplos como la prolongación del espacio educativo a través de plataformas virtuales, utilización de facebook en el aula para cuestiones no educativas, invasión del control y monitoreo de los padres en línea, utilización de celulares en clase para reportar hacia el exterior, etc. Este fenómeno se ve favorecido por la capacidad de las TIC de ser ubicuas, posibilitando a los estudiantes estar y no-estar “disponibles” en varios lugares a la vez. Sin embargo, existe cierto consenso en que estamos ante una época de desajustes culturales entre las experiencias audiovisuales propias de las nuevas generaciones y los recursos didácticos utilizados en las escuelas, generalmente de naturaleza impresa. En este escenario y sin nuevas propuestas pedagógicas, los estudiantes están condenados a “una especie de esquizofrenia cultural (Dussel, 2011). El desafío parece estar ligado a la interacción entre estos dos universos de distribución y producción de conocimientos: la red digital y la escuela. La creatividad y el tiempo son dos variables que condicionan este escenario incierto.

A partir de lo antes mencionado así como de otros aspectos que forman parte de este escenario complejo, la escuela como institución, se ha visto seriamente interpelada. Existe un importante consenso en que ha alcanzado a perder la hegemonía en su rol educativo ante el auge de los medios de comunicación de masas y las tecnologías digitales. Sin embargo, para Cullen (1997) la escuela ha ido más allá al creer tener monopolio en materia de educación. Esta idea es complementada por Illich (1974) quien intenta romper con la idealización de la escuela, aseverando que la mayoría de los aprendizajes se producen fuera del ámbito escolar y por ende, ésta no tiene el monopolio en materia de aprendizajes.

Cabe preguntar si ante las modificaciones sociales y materiales que se vivieron en las últimas décadas, la falta de adaptación equivale a hablar de falta de supervivencia institucional. En este contexto, algunas instituciones modernas que en apariencia permanecen inmutables y continúan siendo nombradas del mismo modo, sufren en su interior importantes cambios. Se

piensa en estas instituciones como “si fueran iguales que en el pasado. No lo son. El cascarón exterior permanece, pero por dentro han cambiado (...) Son lo que llamo instituciones cascarón. Son instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir” (Giddens, 2000: 30).

La escuela es ejemplo de ello. Debe lidiar con dificultades como las transformaciones de las relaciones de autoridad y la falta de garantías a priori sobre su legitimidad, la ebullición de nuevas subjetividades y los ya mencionados nuevos hábitos para relacionarse con el acceso, la producción y la difusión de saberes. Cuando estas dificultades se transforman en amenaza, se produce una secuencia que la podríamos caracterizar como “autodestructiva”: si los estudiantes no muestran demasiado interés por el consumo de libros y de materias escolares, las figuras referentes (y adultas) tramitan estos desafíos por la vía más sencilla: culpabilizar a las nuevas generaciones y sus malos hábitos basados en los recursos digitales. La imposibilidad de generar nuevamente redes de sentidos compartidos, conlleva a que se sostengan casi exclusivamente los aspectos materiales de la institución educativa, derivando en “escuelas galpón” (Corea y Lewkowicz, 2004).

La escuela deberá entonces, encontrar nuevos elementos no incorporados de antemano, dados estos cambios. Al respecto, Dussel pregunta:

“¿Cuál es la diferencia que puede poner la escuela, como institución vinculada a la formación de una cultura pública común y compartida, en este nuevo marco político y cultural? Consideramos que preguntas como esas pueden ayudarnos a evitar que la escuela se convierta en una institución irrelevante, fortaleciéndola como un espacio de experiencias de conocimiento ricas y complejas sobre el mundo en el que vivimos (...) La función de la escuela sigue siendo fundamental” (2011: 86-7).

Sin embargo, debe saber lidiar inteligentemente la tensión inherente a todo sistema educativo: la tensión entre la individualidad y lo colectivo. Tensión que para que retome su estabilidad, debe saber combinar lo seductivo de la flexibilidad de las TIC con un marco compartido y socializado entre pares. “Estas apuestas no se resuelven con medidas cosméticas en las aulas. Son transformaciones que desafían la manera en que organizamos la transmisión y en que pensamos a los sujetos que están en las escuelas” (Dussel, 2011: 32).

Algunas propuestas para pensar la inclusión de TIC en educación

Estas transformaciones están llamadas a encontrar un sentido pedagógico pertinente, cuestión para nada sencilla y acabada. De este modo, nos aventuramos en compartir apenas algunas experiencias o propuestas que entendemos, pueden servir como punto para reflexionar acerca de esta cuestión.

Por una parte, encontramos en “los espacios de afinidad”² (Dussel, 2011) una forma de pensar la importancia de los espacios virtuales (blogs por ejemplo) para el intercambio de docentes y alumnos con pares distantes de otras instituciones pero que se encuentran en

² Los “espacios de afinidad” son asociados a espacios flexibles, voluntarios y relativamente espontáneos a los cuales acuden usuarios de Internet para llevar adelante una tarea compartida. Son los juegos en línea objeto de estudio como referencia de esta modalidad emergente.

situaciones similares, con tareas similares, pero que exigen de alguna manera una puesta en común para poder colectivizar las producciones ligadas al ámbito educativo.

Por otra parte y ligado a las dinámicas internas del aula, pueden rastrearse en las propuestas de Mitra (1999) algunas renovaciones de viejos pilares de la función docente dado que la gramática escolar es puesta en tela de juicio. En su propuesta denominada M.I.E. (Educación Mínimamente Invasiva según siglas en inglés), sugiere que en algunos casos, la tarea relevante del docente ya prácticamente no radica en la transmisión del conocimiento, sino, en la generación de interrogantes pertinentes que sirvan para una búsqueda de información apropiada para el alumno. Por supuesto, esta modalidad no puede ser sustentable si no cuenta con un trabajo previo con los estudiantes, en donde éstos puedan manejarse con cierta aptitud en competencias como la lectura, la búsqueda de la información y la filtración de la misma.

Esta propuesta, favorece el trabajo con la flexibilización del saber, en tanto que cada estudiante o cada subgrupo de estudiantes no está condicionado a transitar por las mismas sendas y a su vez, permite la conjugación de diferentes áreas de conocimiento en una posterior puesta a punto. Esta propuesta puede nutrirse a su vez, de algunos conceptos vertidos en la propuesta de Mazur (2011), quien afirma que en general, es mejor que las explicaciones se den entre pares (de alumno a alumno) y no de docente a alumno, dado que mientras el alumno recién comprendió el problema y sigue consustanciado con las dificultades del mismo, el docente aprendió los contenidos en cuestión hace ya bastante tiempo. Podríamos aventurarnos en reflexionar si ser un docente experto en una disciplina no termina siendo más perjudicial que beneficioso. Al respecto, Rancière (2003) plantea que las divisiones estancas que existen en educación (un docente portador del saber un alumno ligado al no-saber) derivan en un componente nocivo y atontador para los cometidos educativos. Sostiene que quizás, esta realidad se mantiene porque podría suponer una devaluación de la ciencia del docente.

Para que el docente actual pueda generar las interrogantes pertinentes, su formación profesional no puede limitarse al dominio de conocimientos técnicos sobre el software, sino que debe apuntarse hacia modelos y estrategias más profundos. A este docente se le demandará una posibilidad de contemplar más la individualidad de sus alumnos, formar a sus alumnos tanto en conocimiento técnico de las aplicaciones y de redes digitales como en conocimiento pedagógico acerca de la incorporación de las TIC. En relación a este conocimiento pedagógico acerca de las TIC, aparece la cuestión de la jerarquización de saberes, vinculada a los criterios de priorización de los contenidos digitales seleccionados por alumnos y docentes. Cuestiones de estética, criterios científicos o didácticos que muchas veces pueden entrar en contradicción. Esto implica pensar en una formación docente para abordar estos problemas, paleando por ejemplo el delicado uso generalizado de la imagen en las aulas.

Según afirma Dussel (2011), el uso de los docentes recae muchas veces en el famoso y defenestrado “corte y pegue” de contenidos digitales que tanto critican de sus propios alumnos. Esto sugiere el acompañamiento de aspectos organizativos del propio centro y de políticas educativas más generalizadas que apoyen la labor docente generando otro repertorio de prácticas en el uso de TIC y en cuestiones de infraestructura de los centros educativos tales como las condiciones materiales.

Reflexiones finales

Para finalizar este trabajo, nos parece atinente dejar algunas interrogantes planteadas:

¿Qué continuidades y rupturas encontramos en educación entre la cultura moderna basada en la escritura y la cultura digital? A partir de una revisión acerca de las continuidades y rupturas entre ambos contextos, parecen emerger una cantidad de argumentos que son propicios en momentos de crisis para cobrar fuerza: por un lado, encontramos posiciones apocalípticas que sostienen con aire nostálgico, el advenimiento de nuevas formas de lenguaje y conocimiento más pobres que las anteriores. Estas posiciones tecnofóbicas, anuncian el fin de los lenguajes y códigos compartidos, función que perdería la escuela si lo que se fomentan son prácticas determinadas por el gusto del alumno. En relación a la figura docente, parece propicio interrogarnos: ¿Hay pérdida de jerarquía en el cambio reclamado del rol docente contemporáneo? ¿Este cambio del rol docente anuncia la desaparición de la figura docente?

La cara opuesta de esta moneda es la que se nutre de aquellos que, fascinados con la inclusión de las TIC en educación, entienden que la mera inclusión de las mismas en el aula generará incrementos de los niveles motivacionales y mejoras cuantitativas y cualitativas en los aprendizajes. Al respecto, cabe preguntarse: ¿Los recursos TIC son un generador en si mismo de motivación, interés y pensamiento para el alumnado? ¿Los actuales indicadores que sugieren una crisis en educación (deserción, dificultades de aprendizaje, etc.) se verían solventados con la inclusión de las TIC y las innovaciones que estas permiten implementar?

Las posturas más mesuradas, entenderán que ambas posiciones tienen algo en común: sobredimensionan el accionar de las TIC en detrimento del poder asignado a los sujetos de la educación. En este plano, aparece la dimensión de lo ético, en tanto recaen porciones de responsabilidad para los diferentes actores. Asimismo, el grito que se acuña a la escuela de no continuar permaneciendo sorda a los cambios exteriores ya se ha producido con anterioridad en la historia de la educación. Tal es el caso de Montessori (1909), quien reclamaba la introducción de otras tecnologías que posibilitaran una pedagogía activa basada en una disciplina del movimiento corporal, contrarrestando las ideas hegemónicas de la época. Esta misma autora, clamaba también por un cambio en el rol docente, a sabiendas de que esto traería repercusiones no menores que sin embargo, debían ser leídas con cautela.

Este hecho acontecido hace casi un siglo atrás, nos permite con más cautela las demandas realizadas actualmente a la educación y nos permite generar algunas interrogantes más para cerrar esta ponencia de forma abierta: ¿las dificultades que tiene el sistema educativo en la formación crítica de la lecto-escritura desaparecerán al trabajar con textos multimediales de la cultura digital? ¿qué implicancias puede tener esto? El saber propio de la Modernidad, ¿era un saber estable, rígido y carente de fisuras? ¿Qué implicancias hay en el (supuesto) pasaje de un saber acabado y producido por expertos a un saber inacabado, dinámico y de producción colectiva? ¿Qué transformaciones sufre el no-saber en ambos escenarios? ¿Qué sucede con los orígenes de ambos saberes (La Ciencia antes y Google ahora por ejemplo)? Antes de la Era Digital, ¿estaban eximidos los docentes de realizar preguntas pertinentes? ¿Qué implicancias pueden encontrarse en la ausencia de un correlato entre desarrollo tecnológico y capacidad humana de procesar estos cambios? ¿Qué sucede con los procesos de homogenización en los

nuevos escenarios educativos? ¿Cómo se ve afectado el lugar de lo privado ante los nuevos modelos pedagógicos propios de la cultura digital?

Referencias Bibliográficas:

- AREA MOREIRA, Manuel. *Usos y prácticas con medios y materiales en el contexto escolar. De la cultura impresa a la cultura digital*, en: *Quaderns Digitals*, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad Líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre* . México D.F, Tusquets Ed., 2008.
- CASTELLS, Manuel. *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red*. México, Siglo XXI, 1999.
- COREA, Cristina. y LEWKOWICZ, Ignacio. *Pedagogía del Aburrido*. Bs. As, Ed. Paidós, 2004.
- CULLEN, Carlos. *Crítica de las razones de educar*. Ed. Paidos, Bs.As, 1997.
- DUSSEL, Inés. *Aprender y enseñar en la cultura digital*. [en línea] 2011, Bs. As., [consulta: abril 2012], Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/55828077/Dussel-Ines-Aprender-y-ensenar-en-la-cultura-digital>>
- DUSSEL, Inés. *La gramática escolar de la escuela Argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. Anuario de historia de la Educación*. Argentina, Ed. Prometeo, 2004.
- GIDDENS, Anthony. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus Alfaguara, 2000.
- ILLICH, Ivan. *La Sociedad desescolarizada*. Ed.Planeta, México, 1985
- UZIN OLLEROS, A. *El imaginario de la pedagogía*. *Ethos Educativo* (32) Argentina, 2005.
- MAYOS SOLSONA, Goncal. *La Sociedad de la Ignorancia*. Barcelona, Ed. Península,

2011.

- LYOTARD, Jean Francois. La condición posmoderna. Madrid, Cátedra, 1979.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. *Culturas/Tecnicidades/Comunicación*. [en línea], 2002 [consulta: 30 abril 2012], Disponible en: <<http://www.oei.es/cultura2/barbero.htm>>
- POSTMAN, Neil. Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del espectáculo. Barcelona, Ed. La Tempestad, 2001.
- SZTAJNSZRAIBER, Darío. Posmodernidad y estetización de la existencia (clase 9 – ampliada)en: Posgrado Educación, imágenes y medios, FLACSO- Argentina, 2010.