



Las prácticas de lectura y escritura con TIC en el aula: apuntes para una investigación futura

Fecha de recepción:
25/03/2013
Fecha de aceptación:
02/11/2013

Reading and writing through ICTs in the classroom: notes concerning for research

Alejo González López Ledesma

Palabras clave:
TIC,
democratización
de la educación,
tecnología
educacional,
escritura,
lectura.

Universidad de Buenos Aires, Argentina
alejoegll@mail.com

Resumen

La incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC] al sistema educativo argentino es fruto tanto de políticas nacionales y provinciales de distintas modalidades y alcances como de otras influencias no planificadas y externas al campo educativo. Sea cual fuere su origen, el ingreso de las TIC al aula responde a un cambio cultural definido globalmente por una reestructuración cualitativa de nuestras formas de interactuar socialmente, de definir las identidades, y de producir y hacer circular el conocimiento. En este artículo hemos fijado los lineamientos principales de una investigación futura cuyo objetivo es caracterizar las comunidades interpretativas que configuran los alumnos de una serie de escuelas sobre la base de sus prácticas de lectura y escritura en el contexto escolar. Así, investigaremos la relación que los alumnos establecen con la cultura escrita con la implementación del Modelo 1 a 1, surgida con el Plan Conectar Igualdad, llevado adelante por el gobierno nacional.

Keywords:
*ICTs,
democratization
of education,
educational
technology,
writing, reading*

The incorporation of the New Information and Communication Technologies (ICTs) into Argentina's education system is at the same time the result of both national and provincial policy as well as other unplanned influences that come from outside of the education's field. Whatever its origin, the incorporation of ICTs into the classrooms reflects a global cultural's change which consists of a qualitative transformation of the ways of our social interaction, the definition of our identities, and the production and circulation of knowledge. On the following paper we will present the main ideas of our future research, which aims to identify and characterize the interpretative communities conformed by students at school. In this way, we aim to study the relationships between students and written culture since the technological model implemented by the educational policy Plan Conectar Igualdad, developed by the national government.

Introducción

A lo largo de los últimos años se han desarrollado en la República Argentina diversos proyectos educativos a nivel nacional y provincial con el objetivo de reducir la brecha digital y democratizar el acceso a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC]. Las principales políticas que encontramos en el país abarcan, entre otras, el Programa Conectar Igualdad del Estado nacional, el Plan de Educación Digital del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el Programa Los chicos en la Red del Gobierno de San Luis y el Programa Joaquín V. González del Gobierno de La Rioja, siendo el plan Conectar Igualdad el más ambicioso de todos ellos. Esto se debe a que, a diferencia de los restantes, que también han optado por la modalidad 1 a 1¹, Conectar Igualdad se centra particularmente en el nivel medio y, por su número, constituye la política "más agresiva" en cuanto a distribución de computadoras. Comprende, dentro de un plazo de tres años, un equipamiento de 3.000.000

de netbooks destinadas a alumnos de escuelas secundarias y escuelas de educación especial, un modelo de laboratorios móviles para Institutos Terciarios de Formación Docente y, sumado a esto, la asignación de netbooks a los docentes de las escuelas secundarias comprendidas en el plan.

Si observamos el mapa educativo regional, veremos que estos proyectos encuentran su inserción en una serie de políticas educativas que diversos países latinoamericanos han llevado adelante a fin de incorporar las TIC a la escuela y democratizar su acceso. Las estrategias de estas políticas varían de país en país, dando como resultado una serie heterogénea de procesos y resultados a lo largo y ancho de toda la región (Artopoulos y Kozak, 2011). Las diferencias son numerosas y están dadas por la estrategia o modalidad de incorporación de las TIC al aula -ya sea bajo el modelo 1 a 1, las aulas en red² o los laboratorios móviles³-; las condiciones de adquisición y desarrollo del hardware -importado o de ensamble nacional- y el software -abierto y libre, permeable a un doble *booteo*, sometido a elección de los usuarios-; las posibilidades que ofrecen los diferentes sistemas socio-técnicos, más o menos autónomos y condicionados por lo duro o blando de las tecnologías adoptadas; y las estrategias de equipamiento -más o menos agresivas-, dependiendo esto, entre otras cuestiones, de la relación entre el número de habitantes del país y las posibilidades económicas para llevar adelante políticas de inversión tecnológica en un determinado lapso de tiempo.

En América latina encontramos el plan Ceibal, de Uruguay, pionero en materia de tecnología educativa dentro del continente; el programa Enlaces, de Chile; el Proyecto Huascarán, de Perú; el Programa Integral Conéctate, de El Salvador; Escuelas del Futuro, de Guatemala; el Programa Computadoras para Educar, de Colombia; entre otros. A nivel supranacional, todos estos proyectos encuentran su articulación regional y política en el eLAC: Plan de Acción sobre la Sociedad de Información de América Latina y el Caribe. Esta plataforma, cuya secretaría técnica está a cargo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], tiene como objetivo la integración regional y la cooperación en materia de TIC a partir de una articulación de las prioridades de la

región con las metas en el ámbito internacional. Más precisamente, con aquellas metas que se verifican en los Objetivos de Desarrollo del Milenio [ODM] y la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información [CMSI]; organismos que se han propuesto, en el largo plazo, que las tecnologías de la información y la comunicación se transformen en instrumentos de desarrollo económico y de inclusión social a nivel mundial.

Resulta natural y esperable que la puesta en marcha de proyectos educativos de esta magnitud y alcance despierten en el campo docente diversas incógnitas acerca de las posibilidades que ofrece la incorporación permanente al aula de artefactos tecnológicos hasta el momento solo accesibles, como en varios países latinoamericanos, en una modalidad aislada como la del clásico laboratorio de computación de la década de 1990 y comienzos de este siglo. Las inquietudes son aún más comprensibles en países como la Argentina, donde, desde el año 2010, se desarrolla el programa Conectar Igualdad, que, como hemos señalado, representa uno de los proyectos más masivos y acelerados a nivel continental en cuanto a equipamiento de TIC en la escuela, y por lo tanto, presenta fuertes demandas de formación, mantenimiento de equipos, actualización de contenidos, conectividad y acceso.

A partir de esta política, el Estado argentino se ha propuesto resolver, con una profundidad inclusiva hasta ahora inédita en el continente, una compleja problemática histórica de desfase entre la escuela y las nuevas tecnologías. Las aristas de esta cuestión son diversas y complejas. No debemos olvidar que el ingreso de las nuevas tecnologías al ámbito educativo ha encontrado en los últimos veinte años su motor en presiones sociales y económicas muchas veces externas al campo educativo. Transformaciones como la conectividad organizacional, la venta de servicios en hogares y la conectividad móvil de usuarios particulares, elementos centrales del desarrollo tecnológico de la década de 1990, llevaron un ritmo de crecimiento que no encontró su correlato en la incorporación de las tecnologías en los sistemas educativos privados o públicos. Esto, a su vez, hace visible el porqué de la inadecuación de los marcos institucionales para la incorporación de las nuevas tecnologías a los sistemas educativos y la falta de una planificación a largo plazo que permita

plantear respuestas a los desafíos futuros en materia tecnológica (Dussel y Quevedo, 2010).

Ahora bien, el inquietante desfasaje que hasta aquí hemos señalado no implica de ninguna manera que el sistema educativo argentino se haya mantenido al margen de los desarrollos tecnológicos de los últimos veinte años ni de las repercusiones que estos han tenido en todas las esferas de la vida humana. Tampoco podemos derivar de él que las transformaciones que se han desarrollado a partir de la incorporación de las TIC en la escuela se explican meramente por una fuerte y repentina inversión por parte del Estado nacional, ni que entran en vigencia con el ingreso masivo y fuertemente inclusivo de las netbooks al aula con el plan Conectar Igualdad.

A lo largo de los últimos veinte años, se han desarrollado en el país diferentes políticas destinadas a la incorporación de TIC en las escuelas. Durante la década de 1990, encontramos políticas nacionales que se enmarcan particularmente en el modelo de laboratorio. Entre ellas están el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Media [PRODYMES II], el Plan Social Educativo [PSE] y el programa RedEs, centrados, sobre todo, en el desarrollo de un fuerte equipamiento. Con la llegada del nuevo siglo, surgieron proyectos que complementaron la problemática del equipamiento con recursos adicionales, como la capacitación docente y la elaboración de material pedagógico, que apuntaron a lograr un cambio en lo que refiere a la concepción del uso de las TIC en el aula. Entre ellos, se hallan el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Media II [PROMSE], el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa [PROMEDU], el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural [PROMER], el Programa Integral para la Igualdad Educativa [PIIE], y el Programa para el Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas beneficiarias del PIIE [FOPIIE]. Todos ellos tuvieron su desarrollo entre los años 2003 y 2009. Luego, en lo que refiere a experiencias con el modelo 1 a 1 y las aulas digitales, los antecedentes directos del plan Conectar Igualdad a nivel nacional son el Programa Nacional “Una computadora para cada alumno”, implementado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica [INET] a partir del 2009 en las escuelas

técnicas de gestión estatal de todo el país; y la experiencia piloto de modelo 1 a 1 desarrollada a partir del 2008 por Educ.ar en escuelas primarias de distintos contextos socioeconómicos a lo largo de todo el país.

Las TIC, una transformación cualitativa

Ahora bien, lo cierto es que el progresivo avance de los soportes digitales, ya sea desde abajo, como testimonia la creciente penetración del celular en la escuela, o desde arriba, como es el caso de las diversas políticas educativas en materia de TIC realizadas vía injerencia directa del Estado, son sintomáticos de una profunda transformación cultural que ha ido modificando nuestras formas de producir riqueza, de interactuar socialmente, de definir las identidades, y de producir y hacer circular el conocimiento. Como es natural, esta transformación también ha tocado de lleno a la escuela, modificando de forma cualitativa sus procesos de enseñanza y aprendizaje (Burbules y Callister, 2001).

Con el propósito de comprender el carácter profundo de los cambios que se originan a partir del desarrollo de la cultura digital y del ingreso de las TIC en el aula, retomaremos el estudio llevado adelante por la docente e investigadora Inés Dussel en *Aprender y enseñar en la cultura digital* (2011). Junto con otros aportes teóricos complementarios, esto nos permitirá comprender las modificaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados a partir del ingreso de las TIC en la escuela, en términos de una profunda “reestructuración de lo que entendemos por conocimiento, de las fuentes y los criterios de verdad, y de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento” (Dussel, 2011, p. 16). Veamos, entonces, los ejes principales de esta reestructuración que atraviesa la escuela.

La estructura pedagógica del aula que conocemos hoy es una construcción histórica que se conserva desde hace aproximadamente 350 años. Desde entonces, se caracteriza por su disposición frontal con un punto de atención fijo en el adulto y en un artefacto tecnológico visual, como, por ejemplo, el pizarrón. A esta disposición que enfrenta al docente/adulto a los alumnos/niños y que genera una relación asimétrica

de intercambios, se le suma, algunas décadas más tarde, la pedagogía simultánea y la organización en grupos homogéneos en edad, para la cual el maestro propone un programa unificado y central que dictará a todos los alumnos por igual. De esta forma, se configura el aula tal como la conocemos.

El ingreso de las computadoras y las netbooks de forma permanente a las escuelas con la modalidad 1 a 1 ha llevado a una redefinición del espacio áulico. Las pantallas individuales y la conexión en red dificultan el desarrollo de la enseñanza frontal, simultánea y homogénea, y favorecen la fragmentación de la atención de los alumnos y la producción de recorridos personales. La hipertextualidad del nuevo soporte, al mismo tiempo que dificulta la secuencia lineal propia de los materiales impresos, organiza experiencias de aprendizaje más individuales y flexibles, diferentes de las secuencias tradicionales, homogéneas y lineales, lo cual a su vez tiene como corolario una demanda de atención más personalizada de los alumnos y de metodologías más flexibles por parte del docente.

A esta reflexión sobre los cambios de la organización pedagógica del aula, se le agrega otra sobre las fronteras que en este espacio se trazan entre lo escolar y lo no escolar. A partir del ingreso de las TIC y del Modelo 1 a 1, la línea que separa el afuera y el adentro de la institución se desdibuja y deja de coincidir con los límites de tiempo y espacio del aula. No se trata aquí de desconocer los puentes entre institución escolar y sociedad, sino más bien de subrayar la presencia de soportes que, por su conectividad, permiten estar y no estar, de modo que promueven el borramiento de las fronteras de los espacios físicos y de sus reglas y códigos específicos. Como corolario, la comunicación en el aula se torna múltiple y cesa de estar controlada solamente por el profesor, al cual, por ello, se le exigirá estar preparado para dar respuesta inmediata a varios interlocutores al mismo tiempo.

Otro eje problemático en lo concerniente al espacio áulico es el tipo de agrupamiento social promovido por los nuevos medios digitales y las redes sociales. Los llamados espacios de afinidad son formas de afiliación que surgen, sobre todo, a partir de los videojuegos. Se conforman mediante vínculos ligados a tareas o intereses de los usuarios, al margen

de otras variables como el género, la edad o el extracto social, consideradas determinantes en otros ámbitos. Las diferencias entre este tipo de agrupamiento y aquel propuesto por la escuela son varias. No obstante, hay una que, según lo entendemos, resulta más problemática que otras. Si en los videojuegos y redes sociales los vínculos se dan a partir de afinidades electivas, regidas, sobre todo, por tareas e intereses afines, ¿qué sucede entonces con la sociabilidad de la escuela, que nos obliga a convivir permanentemente con la diferencia y propone una cultura común y pública, fundamental para sus valores institucionales?

También nos encontramos con cambios en la noción de cultura y conocimiento. “La escuela es una institución de transmisión cultural organizada en cierto momento histórico –la modernidad de fines del siglo XVIII y XIX– en torno a una idea de cultura pública y con el predominio del pensamiento racional, reflexivo y argumentativo” (Dussel, 2011, p. 22). Por encima del saber popular, la legitimidad de su conocimiento se configuró valiéndose de la ciencia moderna, las lenguas, la historia y el pensamiento lógico-matemático, los cuales, ordenados por la institución central del estado, garantizaban así, además de un marcado componente identitario, una cultura nacional de dominio público que permitía, a pesar de la heterogeneidad de la composición nacional, una comprensión mutua tanto en lo concerniente al lenguaje como en lo referente a referencias culturales generales.

En cambio, las nuevas tecnologías de la información y comunicación se guían por el cliente, por sus gustos personales, y a partir de horizontes de plazos cortos y renovables; prometen una gratificación inmediata, accesibilidad completa y relaciones que se proponen como horizontales; y, sumado a esto, su circulación resulta difícilmente controlable o recorrible. De esta forma, se configura una cultura modelada por los usuarios que, por sus características, está alejada de la forma en la que la escuela define sus conocimientos valiosos. Con esta reflexión no se pretende revalorizar por contraste el conocimiento especializado y científico-profesional que puede o no impartirse en la escuela a partir de mejores o peores procesos de transposición didáctica, sino más bien problematizar qué entendemos por conocimiento legítimo en la escuela. Si celebramos de

forma acrítica el supuesto libro borgeano que la web pone a disposición de los profesores y alumnos, podemos perder de vista el problema central de cómo se forman esos conocimientos, cuáles son los valores que los sustentan y organizan, a qué intereses responden y, sin ir más lejos, con qué cánones de verdad cumplen.

Allí donde se dice circulación y libertad, es necesario, por el contrario, buscar los funcionamientos que condicionan el entramado supuestamente desinteresado de información que algunos estudios proponen como eje de la cultura digital. Alessandro Baricco (2008, p. 108) hace una reflexión sobre esta cuestión que vale la pena rescatar: “en la Web, el valor de una información se basa en el número de sitios que nos dirigen a la misma; y, en consecuencia, en la velocidad con que, quien la busque, vaya a encontrarla”. Los criterios de los buscadores representan un ejemplo cabal de los valores que ordenan el conocimiento en la Web y que son, por ello, motivo de una necesaria reflexión a la hora de incorporar los saberes que estos pueden aportar a la escuela.

Otra cuestión directamente ligada a la problemática de los saberes de la escuela es aquella que señala Daniel Cassany (2011) sobre los filtros y controles de calidad que distinguen a la cultura impresa, propia de la escuela, de la cultura digital. Mientras que la publicación de un libro supone un proceso que involucra filtros de calidad, en su mayoría, exigentes, en la red conviven la investigación científica con la publicidad comercial, los datos e ideas fundamentadas con especulaciones de fuentes muchas veces inverificables, por lo que “es más complejo atribuir certeza o fiabilidad a un texto” (Cassany, 2011, p. 219). A su vez, la cultura digital presenta una forma de conocimiento que es crecientemente multimodal (Cassany, 2011). Esto quiere decir que sus soportes proponen la integración de imágenes, animación, audio y otros elementos junto con la escritura. Las posibilidades de explotar estos recursos son cada vez mayores debido a que las plataformas generan una interacción y manejo amigable que permite su uso incluso a aquellos que están menos familiarizados con los nuevos soportes. Esto da como resultado un diálogo entre lenguajes –audiovisual, visual, escrito– que desborda la tradicional primacía de la cultura textual e impresa propia de la escuela.

A su vez, esta modificación en las prácticas de lectura y escritura que se han gestado a la par del desarrollo de los soportes digitales queda testimoniada en el surgimiento de nuevos géneros discursivos como son los correos electrónicos, *chats*, *wikis*, *twitts*, entre otros. Si bien estos se iniciaron siguiendo pautas de géneros propios de la cultura escrita o impresa en papel, su uso masivo llevó a una creciente autonomía y a un diálogo fluido con otros géneros tradicionales de la cultura impresa, como, por ejemplo, la novela, el ensayo y la poesía.

Todas estas modificaciones que se dan en las formas de leer y escribir a partir del desarrollo de las TIC también se hacen visibles en una diversificación de la escritura (Cassany, 2011, p. 225). El surgimiento de una nueva variante escrita del español, próxima a la oralidad y desarrollada ampliamente en las redes sociales y chats, no implica, como puede parecer a primera vista, una mera simplificación de la variante escrita de nuestra lengua, sino que más bien cuenta de un fenómeno complejo ligado, entre otras cuestiones, a las necesidades de un nuevo soporte, con su propia materialidad, tiempos y espacios. Sostenida por sus propias convenciones y usos –muchos de ellos, aún no sistematizados–, esta nueva variedad no prestigiosa del español escrito resulta distinta de la lengua estándar que suele ser enseñada normativamente en la escuela. Si tomamos en consideración todo lo anterior, podremos ver lo apremiante de dar una discusión en torno a los nuevos lenguajes, géneros y lenguas que son constitutivos de la cultura digital y que permanecen al margen de la cultura educativa normativa tradicional.

Por último, retomando los ejes planteados por Dussel (2011), encontramos un cambio significativo en la forma de producción de los conocimientos y, más precisamente, en los nuevos sistemas de autoría que se configuran a partir de las nuevas tecnologías. Como ya lo hemos señalado en este apartado, las TIC habilitan a los usuarios a integrar lenguajes como el audio, el video y el texto, y también a alcanzar distintas audiencias con sus producciones. Estas últimas, a su vez, pueden ser sometidas a procesos de edición y reescritura mediante el uso de diversas plataformas, dando esto como resultado proyectos de autoría colectiva.

Encontramos un claro ejemplo de esta modalidad en las plataformas

Wiki. Estas se nutren de las contribuciones de usuarios que, sin ser necesariamente expertos en los temas que tratan, ponen en funcionamiento un sistema de construcción del conocimiento a partir del cual la comunidad lee, pondera, reescribe y edita la información en un proceso siempre incompleto y, por ello, constantemente sujeto a nuevos aportes. La noción de verdad que apuntala al conocimiento se deshace aquí de su carácter estático para convertirse, más bien, en un proceso siempre incompleto de escritura y debate.

Podemos pensar que el funcionamiento de estas plataformas actúa corroyendo un concepto de autoría fuertemente anclado en la forma en que la escuela comprende el conocimiento. Se trata de la función autor –abordada conceptualmente, entre otros, por Michael Foucault (1970)–, según la cual los lectores le otorgan unidad y coherencia a una obra a partir de la figura de su creador, renunciando así a una posible autonomía del saber por fuera de la mano que lo gesta. En la escuela, esta forma de concebir la autoría se visibiliza, sin ir más lejos, en las formas de evaluación y calificación escolares que tradicionalmente atribuyen al alumno una autoridad plena de los enunciados a los que en este tipo de instancias suscribe. En este sentido, si la escuela pretende incorporar activamente las TIC en las aulas, las circunstancias mismas la llevarán a reevaluar sus sistemas de evaluación y las concepciones que la atraviesan respecto de los sujetos constructores de sentido.

La construcción de sentido en la escuela

Una de las conclusiones que podemos extraer de los puntos hasta aquí abordados es que las prácticas, comportamientos y hábitos de la cultura digital presentan lógicas y modos de construir significado distintos de aquellos de la escuela, fundados institucionalmente en un conocimiento disciplinar más estructurado, menos exploratorio, con tiempos y espacios más lentos, menos porosos, y atravesados por procesos de enseñanza y aprendizaje de carácter fuertemente normativo. Es esta dialéctica, que enfrenta configuraciones de conocimiento, circulaciones de saberes y hábitos culturales distintos, la que ha despertado las preguntas fundamentales

que motivan este trabajo: ¿cómo se resuelve el campo de tensiones que se desarrolla en la escuela a partir de la incorporación del Modelo 1 a 1? ¿qué tipo de lectores y escritores se configuran en la escuela a partir de este nuevo modelo tecnológico? Y también: ¿cómo pueden construirse prácticas pedagógicas que redefinan significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, y al mismo tiempo se traduzcan en una apropiación reflexiva y creativa de la nueva cultura digital?

Son preguntas complejas que difícilmente puedan ser abordadas mediante estudios que afronten la cuestión valiéndose de metodologías tradicionales. Tanto las investigaciones sociológicas, abocadas a hacer coincidir distintos segmentos socio-profesionales, étnicos y etarios con los diversos usos de los artefactos tecnológicos, como aquellas dedicadas a medir, a través de series y estadísticas, las representaciones que definen el imaginario de los docentes y alumnos sobre los usos de las TIC, si bien resultan útiles, al mismo tiempo, pueden ser insuficientes. En este sentido, si lo que pretendemos es renovar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de propuestas didácticas superadoras, antes resulta imprescindible comprenderen toda su complejidad dialéctica las prácticas de construcción y negociación de sentido que atraviesan el aula y las formas de leer y escribir que allí se desenvuelven. Solo de este modo podremos aproximarnos a los alumnos e interpelarlos en tanto que sujetos culturales con hábitos y comportamientos complejos, en lugar de abordarlos a partir de preconcepciones infundadas y educativamente regresivos.

Existen estudios que pueden servirnos de antecedente y marco teórico para llevar adelante esta empresa. Roger Chartier (2011), historiador de la cultura escrita, se ha dedicado a investigar las distintas construcciones de sentido desarrolladas en torno a la lectura a lo largo de la historia occidental. Para ello, parte de una premisa que discute los fundamentos mismos de toda una línea teórica adscribible al estructuralismo:

Contra la representación elaborada por la propia literatura y recogida por la más cuantitativa de las historias del libro, según la cual el texto existe en sí, separado de toda materialidad, cabe recordar que no hay texto alguno fuera del soporte que permite leerlo (o escucharlo). Los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman

en objetos escritos –manuscritos, grabados, impresos y, hoy, informatizados- manejados de diversa manera por unos lectores de carne y hueso cuyas maneras de leer varían con arreglo a los tiempos, los lugares y los ámbitos (Chartier, 2011, p. 29).

En el encuentro entre una determinada comunidad de interpretación, que comparte competencias, usos, códigos e intereses en su relación con lo escrito; y los textos, determinados por su condición material, sus formas de circulación, su tecnología y su soporte; allí, en ese encuentro dialéctico, investiga Chartier las formas de leer y de construir sentido que ha desarrollado la cultura occidental a lo largo de la historia.

En lo concerniente a la educación y al ámbito escolar, Chartier (1999, p. 101) plantea el encuentro entre lectores y textos de la siguiente manera:

Por un lado, a través de los textos impresos se fijan y transmiten las normas pedagógicas, y por otro, los [...] textos manuscritos producidos por los estudiantes o alumnos vinculan la fijación impresa de la norma pedagógica a su propia producción. Esto nos permite adentrarnos en lo más complejo, que es la relación o la distancia entre la práctica pedagógica y todos los textos que intentan seleccionar, limitar o definir tales normas”.

Chartier retoma la propuesta de Michel de Certeau (1999) acerca del carácter activo y no puramente consumidor de los lectores en la producción de sentido y aborda la relación problemática entre el protocolo normativo de lectura propio de la cultura escolar y las múltiples formas de leer que se desarrollan efectivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La conclusión que alcanza respecto de las producciones escritas escolares entra en continuidad directa con las bases de su teoría sobre la historia de la cultura escrita.

En efecto, cada forma de lectura puede llevarnos a usos diferentes de un mismo texto, que dependerán de las características de la comunidad de lectores que abordan ese material. Al mismo tiempo, cada material –por su soporte y su materialidad, que son portadores de sentido– propone condicionamientos respecto de la forma en la que será leído. De modo que, volviendo a la cita previa de Chartier (1999, p. 101), lo esencial aquí es la existencia de un encuentro problemático entre, por un

lado, las prácticas de construcción de sentido de la cultura normativa escolar, inscriptas en la currícula, los manuales, las consignas y estrategias de abordaje de los textos; y, por otro, las apropiaciones efectivas que del texto hace la comunidad interpretativa que constituyen los alumnos, con sus prácticas culturales a cuestas y en permanente negociación con las pautas fijadas por la institución escolar.

Si llevamos esta discusión al campo de las TIC en la escuela, podremos ver la nueva complejidad que adopta el campo de investigación que nos proponemos abordar. A partir del desembarco del modelo 1 a 1 en el aula, se introduce un nuevo soporte con todo el amplio terreno de tensiones que eso implica. Su inclusión puede tomar distintas orientaciones, que van desde el uso de la computadora como máquina de escribir –lo cual replicaría las prácticas de la matriz normativa a la que refiere la cita de Chartier (1999, p. 101)– hasta prácticas pedagógicas de inclusión genuina que se planteen de forma crítica y creativa la enseñanza y el aprendizaje en la cultura digital.

Una investigación futura

Según lo entendemos, a fin de incentivar estas prácticas de inclusión genuina, resulta fundamental realizar una investigación de campo de carácter cualitativo y etnográfico que nos permita observar en profundidad las construcciones de sentido que involucran los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de las escuelas donde se ha incorporado el Modelo 1 a 1. Para llevar adelante este estudio de campo, realizaremos una investigación en cinco escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires donde ya se haya implementado el Plan Conectar Igualdad⁴.

A partir de una encuesta a docentes, alumnos y directivos, se hará una selección de casos centrada en los cursos de primer año de las escuelas, a fin de sistematizar las características de la o las comunidades de interpretación que se desarrollan particularmente al comienzo del ciclo secundario. A su vez, la selección privilegiará aquellas instituciones donde los docentes desarrollen prácticas pedagógicas que involucren el uso de TIC. La instancia de investigación siguiente consistirá, primero,

en la observación durante el transcurso de un trimestre de los cursos seleccionados. Segundo, se realizarán entrevistas a los diferentes actores de la comunidad escolar de cada institución. Tercero, se analizarán documentos institucionales, planificaciones, diseños curriculares, programas, bibliografía, contenidos, materiales y recursos educativos⁵.

A diferencia de otras investigaciones, el relevamiento de todo este *corpus* tendrá como foco las prácticas de lectura y escritura, eje que guiará el análisis de las comunidades de interpretación:

El partir así de la circulación de los objetos y de la identidad de las prácticas, y no de las clases o grupos, conduce a reconocer la multiplicidad de los principios de diferenciación que pueden dar razón de las diferencias culturales: por ejemplo, la pertenencia a un género o a una generación, las adhesiones religiosas, las solidaridades comunitarias, las tradiciones educativas o corporativas, etc. (Chartier, 2011, p. 28).

Por último, a partir del corpus relevado, se realizará una caracterización de las prácticas de lectura y escritura llevadas adelante en los cursos de primer año de las escuelas seleccionadas, a fin de sistematizar las características de la o las comunidades de interpretación que se visibilicen al comienzo del ciclo secundario. Este análisis de las prácticas de lectura y escritura, y la elaboración de categorías para su análisis y clasificación, se abordará mediante un aparato conceptual de carácter multidisciplinar.

Esto significa que las construcciones de sentido de los alumnos se estudiarán siguiendo, por un lado, las conceptualizaciones que, como aquella realizada por Dussel (2011), abordan las formas de construir y hacer circular el conocimiento en la escuela a partir del nuevo contexto digital; como son, entre otras: la redefinición del espacio áulico, las modificaciones en las fronteras entre lo escolar y lo no escolar, el desarrollo de los espacios de afinidad, las nociones divergentes de cultura y conocimiento, los filtros y controles de calidad, los géneros discursivos emergentes, la diversificación de la escritura y los nuevos sistemas de autoría. A su vez, a estas también se les sumarán de forma articulada los estudios sobre las nuevas alfabetizaciones en el contexto digital, con sus ejes de análisis fundamentales: la multimodalidad (Cope y Kalantzis, 2000, 2009b; Kress, 2005), que es la variedad de formas de representación y de

construcción de sentido (la imagen, el sonido, el video y el texto, entre otras) crecientemente presentes en los medios masivos de comunicación, la multimedia y la hipermedia electrónica; la hipermedialidad (Baher y Lang, 2012; Lemke, 2002), el estudio de los artefactos semióticos a partir de los cuales los significantes de diferentes escalas de organización sintagmática se conectan en redes complejas; y la interactividad (Domagk, Schwartz y Plass, 2010), el estudio de las relaciones de interacción entre los usuarios y las tecnologías.

Una tercera arista de este análisis se nutrirá de las reflexiones de carácter didáctico surgidas en torno a las características y potencialidades que brindan las nuevas tecnologías para la educación. Con esto, nos referimos a los estudios pedagógicos realizados en el marco del Modelo 1 a 1: el aprendizaje colaborativo (Álvarez y Bassa, 2013; Goodfellow, 2005; Warschauer, 2007), que es el aprendizaje basado en la colaboración como forma de construir el conocimiento de forma no individual, a partir del trabajo en equipo y la gestión de proyectos, y en relación con diferentes soportes tecnológicos tales como los *Blogs*, las *Wikis*, el *Wordpress* y plataformas educativas como *Moodle*, *Blackboard* y *Ping Pong*, entre otros; el aprendizaje ubicuo (Cope y Kalantzis, 2009a), que presenta las posibilidades que el nuevo contexto digital ofrece para que se lleven adelante aprendizajes en espacios y tiempos ampliados; la reflexión en torno a los aprendizajes invisibles (Cobo y Moravec, 2011), que apunta a comprender la reconfiguración del mapa de conocimientos, competencias y habilidades que se desarrollan en la educación formal e informal a partir del nuevo contexto digital; entre otros estudios dedicados a observar y analizar las nuevas prácticas y las características que definen los usos pedagógicos de las TIC en las escuelas en el marco del Modelo 1 a 1.

De esta forma, el enfoque que proponemos para investigar las prácticas de lectura y escritura evita un abordaje tradicional, vinculado estrictamente a la alfabetización clásica, centrada en el texto y la normativa nacional homogeneizadora que ha caracterizado históricamente, desde el siglo XIX, la enseñanza y el aprendizaje de estas prácticas en la escuela. A su vez, la incorporación de reflexiones del área de la semiótica sobre

las características de las nuevas formas de construir sentido en la red nos permitirá comprender, de forma ampliada y compleja, los hábitos culturales de los alumnos y la relación que estos guardan con las propuestas de construcción de sentido que atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la escuela. Precisamente, en el encuentro entre las prácticas culturales de los alumnos y las creencias, comportamientos y hábitos que se encuentran inscriptos en los diseños curriculares, las planificaciones, las consignas y todos los recursos, actividades y estrategias didácticas que atraviesan la escuela, en ese campo de tensiones, podremos reconocer las características que configuran dialécticamente las comunidades de alumnos lectores y escritores.

En cuarto y último lugar, se incorporarán al proceso de categorización y análisis las reflexiones del campo de la didáctica recientemente desarrolladas en el marco de la implementación del Modelo 1 a 1 (Maggio, 2012a, 2012b). Los estudios centrados en el desarrollo y las repercusiones del Plan Conectar Igualdad en las aulas de nuestro país servirán a los fines de comprender el abanico de posibilidades que se abren al campo de la lectura y la escritura a partir de la puesta en funcionamiento de prácticas docentes ejemplares en el uso de TIC. Al mismo tiempo, nos aportarán herramientas conceptuales surgidas del análisis de diversas experiencias educativas en el marco específico del nuevo contexto digital de las escuelas de la Argentina, por lo que se constituyen en antecedentes fundamentales para nuestro estudio.

Reinventar la práctica

Si bien desde nuestra perspectiva resulta fundamental comprender qué sucede en las escuelas con la construcción de sentidos en el marco del nuevo contexto tecnológico y cultural, también entendemos que la investigación cualitativa que nos hemos propuesto, al igual que todas las conclusiones que de allí puedan extraerse, no representan un fin en sí mismas. Resultan, en realidad, complementarias de un objetivo sin cuya concreción nuestro estudio perdería su sentido profundo. Con esto nos referimos a la resignificación del uso de las TIC en el aula y, por ende, a

la reinención de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

La comprensión profunda de las prácticas de construcción de sentido que desarrollan los alumnos, su forma de vincularse con la cultura escrita, es un paso que entendemos imprescindible para cualquier discusión didáctica que pretenda renovar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. En esta línea, entendemos que los modelos y las estrategias que se adopten para encarar la práctica pedagógica dependerán sustantivamente de los sujetos lectores y escritores que conforman los alumnos, con su cultura y sus hábitos; y con la especificidad, de la que es necesario partir y hacia la cual es necesario apuntar si realmente pretendemos construir conocimiento con el otro, reconociéndolo en su alteridad. Aproximarse a nuestros alumnos, entonces, como lectores y escritores, estudiarlos con minuciosidad, constituye una deuda pendiente que este estudio –siendo como es, apenas una propuesta de investigación tentativa e inicial– pretende comenzar a subsanar.

Notas

- 1 El Modelo 1 a 1 “consiste en distribuir equipos de computación portátiles a estudiantes y docentes de manera individual y en conectar a Internet a las instituciones educativas” (Artoroupolos y Kozak, 2011, p. 397).
- 2 Con aulas en red nos referimos al “aula con conexión a Internet y dotada con computadoras de escritorio que se pueden instalar en las aulas de clase, y cuya cantidad varía de acuerdo con el espacio físico y la dinámica de uso” (Artoroupolos y Kozak, 2011, p. 408).
- 3 Los laboratorios móviles constan de carros de que transportan un número variable de netbooks o tabletas destinadas al espacio escolar que las requiera para su uso.
- 4 El análisis que presentaremos a
- 5 Toda estrategia didáctica involucra

continuación no se encuentra sujeto a las variables propias de aquellos estudios que ordenan y hacen coincidir las construcciones de sentido o representaciones con series de determinaciones geográficas, étnicas, etarias o socioeconómicas preexistentes. Tal como lo exhiben las investigaciones al respecto (Winocur y Aguerre, 2011), estas variables, efectivamente, dan cuenta de usos diferenciados de las TIC y, por ello, pueden resultar relevantes para un estudio futuro. No obstante, exceden los objetivos de esta investigación, que se pretende una primera aproximación cualitativa y de carácter etnográfico a las prácticas que llevan adelante las comunidades de lectores y escritores de una serie de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.

formas de leer y de escribir; una serie de creencias, comportamientos y hábitos que se encuentran inscriptos en los diseños curriculares, las planificaciones, las consignas y todos los recursos

didácticos que determinan en la práctica docente la normatividad tradicional o la porosidad a las incógnitas que nos plantea el ingreso de un nuevo soporte y una nueva cultura.

Bibliografía

- Álvarez, G. y Bassa, L. (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(2), 5-19.
- Artopoulos, A. y Kozak, D. (2011). Topografías de la integración de TIC en Latinoamérica. Hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación. En D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman (Coords.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp. 393-452). México DF: Océano Travesía.
- Baehr, C. y Lang, S. M. (2012). Hypertext Theory: Rethinking and reformulating what we know, Web 2.0. *Journal of Technical writing and Communication*, 42 (1), 39-56.
- Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Buckingham, D. (2006). La educación para los medios en la era de la tecnología digital. *Congreso del Xmo. aniversario de MED "La sapienza dicomunicare"*. Extraído el 5 de febrero, 2013 de http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham_sp.pdf
- Burbules N. y Callister T. Jr. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Granica.
- Cassany, D. (2011). La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red. En D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman (Coords.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp. 217-236). México DF: Océano Travesía.

- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2011). Libro y lectura en el mundo digital. En G. Cavallo y R. Chartier (Dir.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 13-24). Buenos Aires: Taurus.
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Col·lecció Transmedia XXI*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius/ Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Extraído el 5 de febrero, 2013 de http://www.lmi.ub.es/transmedia21/pdf/2_AprendizajeInvisible.pdf
- Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009a). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Illinois: University of Illinois Press.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009b). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An international journal*, 4, 164-195.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Domagk, S., Schwartz, R. y Plass, J.L. (2010). Interactivity in Multimedia Learning: An Integrated Model. *Computers in Human Behavior*, 26, 1024–1033.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital. VII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. VI Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Foucault, M. (1970). *Qu'est-ce qu'un auteur?* París: Armand Colin.
- Goodfellow, R. (2005). Academic literacies and e-learning: A critical approach to

- writing in the online university. *International Journal of Educational Research*, 43, 481-494.
- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge and learning. *Computers and composition*, 22, 5-22.
- Lemke, J. (2002). Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, 1(3), 299-325.
- Maggio, M. (2012a). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Maggio, M. (2012b). Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina. *Revista Campus Virtuales*, 1, 51-64.
- Warschauer, M. (2007). Technology and Writing. En Ch. Davidson y J. Cummins (Eds.), *The International Handbook of English Language Teaching*. Norwell: Springer.
- Winocur, R. y Aguerre, C. (2011). Aproximación al mapa cuantitativo y cualitativo de las TIC entre los jóvenes de la región. En D. Goldin, M. Kriscutzky y F. Perelman (Coords.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp. 123-156). México DF: OcéanoTravesía.