



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: Discursos de intelectuales entre los años 2008-2012 sobre las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo : ¿cómo impactan las tecnologías en el aula?

Autores (en el caso de tesistas y directores):

Jimena López Costantini

Melisa L. Morandini

Maximiliano Duquelsky, tutor

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2021

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





UBA Sociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

**TESINA DE GRADO
-2021-**

Discursos de intelectuales entre los años 2008-2012 sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo.

¿Cómo impactan las tecnologías en el aula?

Jimena López Costantini

DNI: 34.374.783

jimelc@gmail.com

Melisa L. Morandini

DNI: 34.551.417

melisa.morandini@gmail.com

Tutor: Maximiliano Duquelsky

Agradecimientos

En un contexto de álgido debate por las tecnologías, la conectividad, la educación y las aulas, tras 1 año y medio de pandemia que ha trastocado mucho la manera de vincularnos en el mundo, vemos desde muchas otras perspectivas este tema que elegimos tiempo atrás. Mucho habría por decir, pero elegimos dar un cierre a esta etapa.

A nuestras familias, amigos y amigas por nunca dejar de creer que este momento llegaría. Por el apoyo incondicional en estos 6 años, y el acompañamiento a lo largo de todo el camino.

A nosotras por la perseverancia y el trabajo en llegar hasta este cierre que nos debíamos, tras una carrera que nos dio grandes satisfacciones.

ÍNDICE:

Introducción	4
Marco teórico	8
Marco metodológico	15
Análisis	17
Contextualizando el período: el campo de la investigación en educación, comunicación y cultura	17
Kirchnerismo: Políticas públicas educativas y digitales	27
La concepción de la tecnología y su inserción en la escuela	32
Tecnología y sociedad	33
Concepciones generales del campo intelectual y académico sobre las TICs	38
La legitimidad de la escuela	40
Inclusión digital en las escuelas	47
¿Aprendizaje entretenido?	53
Ciudadanía y democratización	55
La concepción del docente: ¿Quiénes y qué enseñan?	60
El docente y su encuentro con las nuevas tecnologías en la escuela	61
El docente y la autoridad	69
Aprendizajes fuera del aula	72
El o la docente como alumno/a	74
¿El docente “desmotivado”?	80
El rol docente: de centros de conocimiento a mediadores	84
La concepción del estudiante	87
¿Qué definimos por juventud?	87
Los jóvenes y las nuevas tecnologías	89
Conclusión	99
Categorías planteadas por los intelectuales, académicos y expertos en sus discursos	99
¿Qué es lo que los agentes del campo de la comunicación y la educación debaten en lo que concierne al sistema educativo y las nuevas tecnologías? ¿Qué lógicas favorecen con sus discursos?	106
Bibliografía	116

Introducción

A lo largo de nuestra historia se vivenciaron tres grandes etapas de desarrollo económico: la Era Agrícola, la Era Industrial y la Era de la Sociedad del Conocimiento. Mientras que en la era industrial lo primordial era la repetición y la producción en serie, en la actualidad nos encontramos frente a una era que privilegia la innovación y la creatividad, y el conocimiento es percibido como un bien económico de gran importancia (Aguilar, 2007). También ocurre que los estudios sobre una determinada época transcurren mientras ésta sucede. Es en este período donde los avances en comunicaciones y el desarrollo de nuevas tecnologías cobran una mayor preponderancia y sus ritmos se incrementan a ritmos difíciles de seguir. Hace 30 años lo que hoy conocemos como las Tecnologías de la Información y la Comunicación, recién daban sus primeros pasos. Nacieron con conceptualizaciones, necesidades y aplicaciones lejanas al mundo educativo, para luego insertarse en él.

Los cambios tecnológicos han descolocado los espacios sociales y culturales propios de las últimas dos décadas del siglo XX y contribuyeron en la constitución de nuevos espacios sociales que implican transformaciones tanto en los modos de producir, como en los medios de comunicación y formas organizacionales (De Alba, 2007, p. 196). A su vez, las diferentes innovaciones han propiciado cambios culturales a partir de estos usos y poderes que les otorgó la humanidad. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son presentadas no sólo como herramientas sino también como “dispositivos de poder-saber que pueden ser apropiados por los sujetos y los grupos según sus necesidades e intereses propios” (Da Porta, 2011, p.49). Es en este escenario que comienza a plantearse la necesidad de reformar las instituciones educativas, con el propósito que incluyan las nuevas TIC, se adapten a las transformaciones ya producidas y a las demandas del futuro.

Ahora bien, como plantean Hass y Lakoff (2009), educación y tecnología son conceptos controvertidos “en el sentido en que hay formas diferentes de entenderlos, y como están conectados con lo político, existen grupos que ya sea deliberada o inconscientemente, trabajan para que una de las interpretaciones prevalezca sobre las otras” (p. 167). Cuando las TIC cobran una mayor preponderancia en Argentina a partir de la década del 90, comienzan a disputar un espacio y a la vez, comienzan a ser centro de disputa. En consecuencia, el vínculo entre el Estado, el mercado y la

educación se complejiza aún más generando desplazamientos y reposicionamientos de los diversos agentes pertenecientes a los campos.

La presente tesina pretende estudiar y aproximarse al comportamiento del campo de la educación y la comunicación y sus posturas respecto a la inclusión de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. Para el análisis, se optó por trabajar con una selección de intervenciones de intelectuales, académicos y expertos latinoamericanos, principalmente de nacionalidad Argentina, del mundo de la comunicación y la educación, en distintos medios -ya sean artículos de diario, escritos académicos o entrevistas-. En el inicio del desarrollo de la tesina nuestro interés radicaba en analizar la situación del campo intelectual en relación con las TIC y la educación durante el gobierno kirchnerista, incluso contrarrestándolo con el período de los años noventa en Argentina. Al poco tiempo comprendimos que este período era muy extenso y que era necesario realizar un recorte, en pos de profundizar el análisis. Por lo tanto, y para poder delimitar más claramente el corpus a trabajar, optamos por identificar y tomar como guía las políticas educativas del gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner con el propósito de distinguir aquellas más importantes y significativas del período y así observar las distintas posiciones dentro del campo en ese momento. Si bien la Ley Nacional de Educación fue sin dudas una de las más significativas, consideramos que el Programa Conectar Igualdad, lanzado en abril de 2010 a partir del Decreto N° 459/10, es una política de estado que tuvo amplio impacto en la sociedad y, más específicamente, dentro del campo de la educación y la comunicación. De esta manera, a la hora de seleccionar nuestro corpus final incluimos: intervenciones en libros, artículos académicos y gráficos y entrevistas de intelectuales y expertos académicos latinoamericanos del campo de la comunicación y educación que se hayan producido y/o publicado entre el año 2008 y 2012.

La elección de este recorte se basa en que consideramos al Programa Conectar Igualdad como una de las políticas educativas más representativas del período en torno a las nuevas tecnologías y su puerta de entrada a las aulas escolares. La misma fue presentada como una política de inclusión digital y su propuesta fue trabajar para lograr una “sociedad alfabetizada en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con posibilidades de un acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción de grupo social, económico ni de las más diversas geografías, tanto rurales como urbanas”

(<http://educacion.gob.ar/conectar-igualdad/seccion/142/el-programa>). Justificamos su importancia por: su alcance federal -entrega de computadoras a cada alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial y de Institutos de Formación Docente públicos; la propuesta de desarrollar contenidos digitales para propuestas didácticas; y su sostenibilidad en el tiempo. Hasta el año 2015 se entregaron un total de 5.315.000 computadoras en 11.573 colegios-; y el hecho es que esta medida se visualizó como “un medio para democratizar el acceso al conocimiento” (Feldfeber, 2011, p.10).

En lo que refiere al período seleccionado para el corpus partimos del año 2010, año en el que se estableció oficialmente este programa y consideramos los dos años anteriores y posteriores, comprendiendo que toda política comienza a tratarse previamente a la sanción de la misma y que, si bien el impacto se debe evaluar a largo plazo, es posible observar cambios, continuidades, interrupciones y modos de construcción una vez implementada. Si bien lo abordaremos más adelante, 2008 fue un hito, año de reposicionamientos en el campo intelectual a partir del conflicto del gobierno de Cristina Fernández con el campo en donde los intelectuales vuelven nuevamente a la escena pública para intervenir sobre distintas temáticas. A esto sumamos los foros de discusión por la Ley de Medios ocurridos al año siguiente que también trajeron a las opiniones de intelectuales al centro de la escena, y en este caso referidas al tema que nos convoca en cuanto a educación y tecnologías. El 2012 como parámetro nos marca un tiempo definido posterior a la promulgación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y de la aplicación del programa Conectar Igualdad. Definimos este año de manera de ver los impactos iniciales en la discusión de cómo las tecnologías se conjugan con el aula. Sobre esto, nos interesa saber qué es lo que los agentes del campo de la comunicación y la educación se debaten en lo que concierne al sistema educativo y las nuevas tecnologías, las distintas relaciones de fuerza que se producen y la influencia de las condiciones históricas y sociales dentro del mismo. Intentaremos así arribar a una conclusión sobre el posicionamiento dominante de los intelectuales y expertos analizados sobre las nuevas tecnologías y su inserción en el campo educativo. Además, nos preguntaremos si sus discursos favorecen alguna tendencia particular a partir de su relación con el mundo tanto corporativo como estatal.

En el conjunto de discursos a analizar se prevé que se generarán disputas de sentido entre los diferentes intelectuales del campo de la comunicación y educación.

Es el terreno de la ideología que, como dice Althusser (1967), “constituye una estructura esencial en la vida histórica de las sociedades” (p.193) donde se produce la lucha por la significación. Cada uno de los intelectuales y expertos de nuestro corpus, representará y defenderá su discurso de acuerdo a determinadas condiciones materiales de existencia y de acuerdo a diferentes intereses dentro de su campo. Como plantea Karl Marx en *La ideología alemana*: “Lo que los individuos son depende de las condiciones materiales de su producción” (pp.19-20). Se citará a los siguientes autores y autoras dentro del corpus: Inés Dussel, Luis Alberto Quevedo, Ricardo Forster, Alejandro Piscitelli, Juan Carlos Tedesco, Eva Da Porta, Guillermina Tiramonti, Myriam Feldfeber, Nora Gluz, Frida Diaz Barriga, Roxana Cabello, Gabriel Brener, Mercedes Buey Fernández, Débora Brocca, Mónica Clapés, entre otros.

Marco teórico

Previo a comenzar con el análisis de los discursos de los intelectuales, académicos y expertos en este contexto, consideramos necesario plantear aquellas categorías y conceptos teóricos de los que se partirá y se volverá a recurrir durante el desarrollo de la tesina.

Nuestro marco teórico gira en torno a conceptos del materialismo cultural, subsidiario del materialismo histórico, por partir de la idea de que los elementos de una sociedad deben considerarse dentro de una realidad histórica cruzada por condicionamientos sociales y con una línea histórica de desarrollo. Ningún elemento se ve por fuera de ellos. El materialismo cultural, teoría que comienza a desarrollarse de la mano de Raymond Williams y Marvin Harris en la década del '70, explora la significaciones y prácticas sociales, políticas y culturales dentro de las condiciones reales y materiales de su producción.

El materialismo cultural, entonces, estudia las condiciones sociales de determinados fenómenos culturales. Uno de estos fenómenos u objetos que el materialismo cultural puede abordar y estudiar como objeto de análisis es al intelectual, esta especie moderna o tribu tan particular que Carlos Altamirano (2013) aborda en su libro "Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta", una figura irreductible a una categoría socio-profesional; aquel que no puede definirse únicamente por una función (lo que es), sino también por una conciencia, es decir, por una representación de su papel como intelectual. Ser un intelectual supone una actividad del orden del pensamiento, de lo intelectual, pero también una pragmática: la escritura, la docencia, ejercer la palabra pública cuando hay demanda o necesidad. Estas intervenciones en la sociedad de los intelectuales son los fenómenos culturales que el materialismo puede abordar, y que aquí elegimos abordar en la presente tesina. Con la explosión de los medios, las hoy ya tan conocidas redes sociales y demás plataformas digitales, el modo de intervención es distinto y abarca a una mayor cantidad de profesionales: académicos, docentes, sociólogos, comunicólogos, educadores, etc. Estos mismos son los que, además, se exponen a públicos cada vez más amplios y externos al propio campo de lo intelectual. Abordamos entonces desde el materialismo cultural, el estudio de sujetos que son parte de nuestra propia sociedad, a los que nos referimos aquí como intelectuales y expertos, atravesados por las mismas problemáticas que estudiamos. Nuestro objeto es también sujeto.

Siendo que los expertos e intelectuales tienen un rol central dentro de nuestra tesina, es fundamental partir de qué entendemos concretamente por el concepto de “intelectual”. Carlos Altamirano (2013) desarrolla extensamente esta noción mediante un revisionismo histórico del concepto desde su surgimiento en la Francia del siglo XIX con “el caso Dreyfus”, hasta sus diferentes acepciones en la teoría marxista, en los escritos de Gramsci, y en las varias discusiones suscitadas a raíz del lugar que ocupa esta clase dentro de la sociedad y de su campo. Frente a un pronóstico que anticipaba el fin de la clase intelectual debido a la predominancia de lo mediático, los fast thinkers y el decreciente lugar de la filosofía, Altamirano asegura que los intelectuales están lejos de desaparecer, de hecho, están más activos que nunca. Tal vez el lugar que queda abierto a debate es su función, nivel de compromiso y lugar dentro de la sociedad actual, pero su supervivencia es un hecho. Ser un intelectual supone una actividad del orden del pensamiento, de lo intelectual (nos referimos a su acepción de especulativo), pero también una pragmática: la escritura, la docencia, ejercer la palabra pública cuando hay demanda o necesidad. En los medios o en las instituciones del saber y la educación, entre otros ámbitos, el intelectual se vuelve portavoz de una facción y se enfrenta, naturalmente, a otra u otras, que le son contrarias.

Altamirano se refiere a una figura del intelectual público como a “un ciudadano que busca animar la discusión de su comunidad y que se rehúsa por igual tanto al consenso complaciente como a las simplificaciones, sean las del mesianismo político, sean las del discurso mediático” (Altamirano, 2013, p.11). Esta visión se aleja de aquellas de orden moral que colocan al intelectual por encima de la sociedad que lo rodea, como miembro de una clase elevada y separada que guía a los miembros de su comunidad sin recibir ningún cuestionamiento. En este sentido, nos parece más pertinente alinearnos con la visión que cita Altamirano del filósofo y político norteamericano Michael Walzer. Este autor percibe a los intelectuales como ciudadanos que participan activamente del debate público, no hombres ajenos a su contexto que habitan en cavernas y aspiran a, desde allí, encontrar verdades universales. Es así que se puede realizar una labor crítica, reflexionando sobre su propia comunidad, poniéndose frente a sus propios defectos, siendo actores públicos que asumen también determinadas posiciones políticas. Sí vale mencionar que, al salir de su grupo endémico constituido únicamente por intelectuales, e ingresar en el ámbito de lo público/mediático, pone en circulación un discurso y una comunicación

que no se reduce a sus colegas ni al campo disciplinario donde se desarrolla sino a un público mucho más amplio (p. 53-54). La noción de “experto” será de importancia ya que nuestro corpus abarca figuras tanto intelectuales como expertas en los campos de la comunicación y la educación. La figura del experto justamente crece con la profesionalización de estos campos disciplinarios y con la necesidad de competencias técnicas instaladas por los sistemas de poder: “el experto no se compromete por valores, utiliza sus competencias para orientar al poder vigente, y desempeña un papel ideológico nada despreciable” (Traverso, (2013), p.23). En relación al término académico, hablamos también de profesionales vinculados a niveles superiores de educación que se han dedicado a estudiar las temáticas vinculadas a la comunicación y la educación aquí tratadas.

Ahora bien, los intelectuales, académicos y expertos o especialistas del corpus a analizar están, naturalmente y como venimos sosteniendo, inmersos dentro de un campo que llamaremos intelectual -generalizamos al suprimir a especialistas y académicos en el nombre, pero será con fines prácticos para la escritura-. Por este motivo, consideramos que es necesario partir y explicar la noción de campo según el sociólogo Pierre Bourdieu (2002). Los campos no son espacios pacíficos, sino más bien conflictivos, en donde los agentes se disputan un espacio de legitimidad. Es un sistema de posiciones y, a la vez, su estructura es siempre dinámica. Es decir que, en los campos, siempre hay, por un lado, un capital común y, por el otro, una lucha por su apropiación. Por más amplia que sea la autonomía del campo intelectual, no se puede escapar a la noción de que está determinado, en su estructura y función, por el lugar que ocupa al interior del campo de poder. Ante esto, Bourdieu (2002) afirma:

El campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo.” (p.17)

Antonio Gramsci (1967) establece que cada clase social dentro de la formación económica produce su propia capa de intelectuales. Aquí la relación tan variable con el poder, Gramsci destaca que los intelectuales no podrán nunca ser autónomos respecto al grupo dominante. En sus palabras, ellos son los representantes de la

hegemonía y los funcionarios de la superestructura, los guardianes del consenso ideológico en torno a las clases en el poder. Incluso, los intereses que unen a los intelectuales no son los mismos, justamente porque se dimensionan las diferentes jerarquías o categorías al interior de un mismo grupo. Habrá diversos intereses acorde a la clase que se considere. Al respecto de la perspectiva de Gramsci, Carlos Altamirano explica que “el relieve que tiene la cuestión de los intelectuales proviene de su concepción de hegemonía y del papel que le asigna a la cultura en la producción y en el ejercicio de esa hegemonía.” (Altamirano, 2002, p.151)

A la hora de analizar el campo intelectual es fundamental conocer las condiciones históricas y sociales que hicieron posible su existencia. Esto permite un mayor acercamiento tanto al autor como a su obra:

El intelectual está situado histórica y socialmente, en la medida en que forma parte de un campo intelectual, por referencia al cual su proyecto creador se define y se integra, en la medida, si se quiere, en que es contemporáneo de aquellos con quienes se comunica y a quienes se dirige con su obra, recurriendo implícitamente a todo un código común con ellos. Sus elecciones intelectuales o artísticas más conscientes están siempre orientadas por su cultura y su gusto, interiorizaciones de la cultura objetiva de una sociedad, de una época o de una clase. (Bourdieu, 2002, p.41)

Por lo tanto, la relación que posee el intelectual con su obra es ambigua y se encuentra siempre atravesada por la posición que su figura tiene en la estructura de su campo, y por las interacciones, relaciones sociales -de competencia y complementariedad- dentro de él.

En este sentido, destacamos que la estructura del campo intelectual mantiene una dependencia recíproca con una de las estructuras principales del campo cultural basada en la jerarquización de las obras culturales según su grado de legitimidad cultural. Atravesados por un sistema de relaciones sociales, los intelectuales están condicionados por el campo cultural, y por varios otros campos, y compiten por obtener esta legitimidad o consagración. Sean conscientes de esto o no, su rol se ve jerarquizado bajo un cierto grado de legitimidad adquirido.

El campo de la cultura tiene implicancias directas en los procesos sociales que se analizan en la siguiente tesina. Es por ello necesario profundizar en dicha noción ya que nos parece uno de los conceptos teóricos claves que atraviesan este trabajo,

que se vincula estrechamente con los demás. Para ello, tomaremos brevemente el abordaje realizado por Raymond Williams (1977). En la historización que realiza el autor sobre el concepto y su proceso constitutivo, la cultura ha sido vinculada a distintos procesos, ya sean religiosos, sociales, etc. Sin embargo, los estudios culturales de Williams están preocupados por la producción y las prácticas culturales manifiestas, por poner en un primer lugar a la comunicación, el lenguaje, la cultura, el arte, como procesos sociales primarios y no marginales o periféricos.

Para Williams (1977), la cultura debe entenderse como el modo, el proceso mediante el cual el hombre define y configura su mundo, como un “proceso social constitutivo” creador de estilos de vida específicos y diferentes. También, como un sistema signifiante a través del cual un orden social se comunica, se reproduce, se experimenta. “La producción cultural de una época tiene que ver con el proceso histórico del que forma parte, las luchas de poder que allí tienen lugar en relación a la distribución desigual de recursos dentro de los campos” (Williams, 1977). La producción cultural que aquí analizaremos tiene que ver con un momento en la historia de la vinculación de la tecnología con la sociedad y se relaciona con ciertas voces que consideramos relevantes en este contexto. Los intelectuales, algunas figuras que sobresalen en campos académicos y carreras universitarias y otros que generan conocimiento e intervienen por fuera de estos, construyen conocimiento sobre la sociedad y en ese contexto elaboran representaciones acerca de determinados sujetos y situaciones sociales. Estas representaciones e intervenciones, devenidas prácticas sociales, son además de políticas, culturales. Esto quiere decir que no pueden escapar del universo de la cultura, y dado que planteamos a nuestra perspectiva como inscripta dentro del materialismo cultural, creemos necesario traer este concepto que toca con los estudios culturales de Williams, vinculados a la idea de que toda práctica cultural está asociada y mediada por procesos materiales. Será de utilidad para esta tesina partir de la base de que la tecnología se relaciona con las distintas culturas donde éstas se desarrollan, afectándolas de manera irreversible, a sus sujetos e instituciones. Lo que observamos, entre otros puntos, es que la escuela, antes fuente primigenia de la reproducción de la cultura, ahora ya no es fuente única, sino una más entre otras tantas.

Siguiendo con esta teoría de los campos, otros de los campos que tocan con el campo intelectual, educativo y comunicacional y, a su vez, los condicionan, son el campo de la política y el campo económico. Los estudios en Economía Política de la

Información, a los que aquí ahora referiremos, son los que abordarán más en detalle esta temática. Como venimos afirmando, el rol del intelectual no está separado de la sociedad sino que sus intervenciones se imbrican en ella. Moviéndose hacia un espectro más amplio, los campos de la comunicación, la educación y la cultura tienen múltiples condicionamientos por parte del campo de la economía. Los medios donde intervienen los intelectuales, ya sean digitales o tradicionales, constituyen un sector de la industria, son también áreas productivas, diferenciadas por sus formas de producción particulares donde la cadena de valor se construye en base a la idea creativa, la originalidad, y el núcleo son intangibles simbólicos. Las nuevas Tecnologías de la Información vienen a agregar una mayor complejización a esta trama ya que afectan a la producción, al tratamiento y a la manera de distribuir la información y los bienes culturales de nuestra sociedad en general, en todos los niveles. Dirán Guillermo Mastrini y Martín Becerra (2006) que “una de las grandes transformaciones de la economía mundial en las últimas décadas fue el creciente peso económico de las industrias culturales en todos los indicadores económicos. Este fenómeno permite afirmar que el sector cultural ha alcanzado una definitiva madurez económica y una plena mercantilización” (p.118). Los factores que aquí recorreremos como aspectos de contexto, son también elementos centrales de los discursos a revisar sobre la educación: desterritorialización económica, producción cultural mercantilizada, un complejo sistema de medios, las políticas de los gobiernos sobre la comunicación, un sistema de comunicación cada vez más mediatizado, etc. Todos estos fenómenos aportan a una comprensión más avanzada del estado del campo de la comunicación y la educación, los cuales atraviesan a los sujetos de nuestro análisis: los intelectuales, académicos y expertos.

¿Por qué es necesario tener en cuenta a la economía política de la información? Es imposible ya pensar en las áreas de comunicación y cultura como áreas ajenas al capital. Están inmersas en él y responden a sus mismas lógicas. Ambas son industrias dinámicas y tienen vinculación tanto con el Estado como con el mercado. El capital siempre buscará producir valor. El desafío con el que se encuentra a la hora de pensar Internet, las nuevas tecnologías y el mundo de las comunicaciones, es que ya no hay solo propiedades tangibles sino que las hay vinculadas al mundo de la información y el conocimiento, ambas imposibles de ver o tocar. Muchas de las TIC son incluso gratuitas, al alcance de una gran cantidad de personas. Lógicas que se veían separadas, ahora se unen, la gratuidad versus el

precio. La valorización del capital persiste y uno de los grandes objetivos será la fidelización de la mayoría. Los grandes medios funcionan, además de como constructores de sentido de la época, como agentes económicos. Los periodistas o intelectuales que trabajan tanto dentro como fuera de ellos, devendrán en agentes que funcionan bajo las lógicas del propio medio, sin mucha opción más que seguir sus líneas editoriales. Así, los intelectuales se entremezclan con el mundo del mercado en el sentido de que deben operar tarde o temprano bajo sus demandas.

Consideramos que a esta tesina también la atraviesa la noción de ideología. Louis Althusser define a la ideología como “una representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones materiales de existencia” (Althusser, 1970, p.52). Se trata de representaciones que son inevitables a los sujetos ya que se imponen como estructuras constituyendo sus condiciones materiales de existencia, es decir, su modo de vida. La ideología es parte constitutiva de toda estructura social lo que hace imposible concebir a las sociedades humanas por fuera de ella, es por esto que a través del discurso es posible ver cómo los sujetos son interpelados por formaciones ideológicas. “Los hombres viven sus acciones [...] en la ideología, a través y por la ideología” (Althusser, 1967, p.193). Los intelectuales y académicos aquí analizados, cuyos discursos hablan sobre una temática concreta de la realidad que los atraviesa a ellos en su materialidad, van a hablar desde una determinada postura o posición en su campo. Y en estos campos culturales, mediáticos, políticos, económicos, etc, hay distribuciones de poder específicas y desiguales.

Los intelectuales construyen conocimiento sobre la sociedad y en ese contexto elaboran representaciones acerca de determinados sujetos o temáticas sociales. Sin embargo, estas representaciones podrán o no corresponder a miradas de grupos hegemónicos sobre la sociedad. Recordemos que la figura del intelectual es parte de la misma sociedad que analiza, por lo tanto, este trabajo tan específico que le corresponde implicaría de alguna manera tomar distancia respecto a su objeto. ¿Es esto posible? Muy difícilmente. Esta “misión” o suerte de función de moderador neutro e impoluto, de constructor de un sentido absoluto, es imposible de llevar a cabo sin ningún condicionamiento de su situación material, a veces más cercana a algunas facciones, y otras veces cercana a otras muy contrarias. Diferenciamos aquí la idea de intelectual con la de experto o académico, ya que la función de estos últimos nunca fue la de elaborar un discurso crítico. La historización sobre la idea del intelectual y sus funciones es la que nos obliga de alguna manera a reflexionar sobre su

imbricación con la sociedad. El intelectual habla desde un cierto lugar y, desde allí, choca con voces y pensamientos que le son contrarios, que pertenecen a agentes defendiendo otras posiciones en el campo. La lógica neoliberal buscó en su momento generar esta idea, una sociedad con individuos pasivos que dejen el tema del ser a los expertos, los llamados “tecnócratas”, conduciendo a la despolitización. La función de los intelectuales creemos debe ser otra. Posicionándonos desde un lugar de sujeto atravesado por la materialidad y frente a los poderes hegemónicos, surge un interrogante: ¿legitimar o ser críticos? ¿crear consenso en base a determinados proyectos políticos, culturales, económicos, etc, o crear disrupción con ellos?

Marco metodológico

Este trabajo abordará el análisis de distintos discursos de intelectuales, expertos y académicos y, desde ahí, ahondará en los mundos de significados a los que refieren en relación a las esferas -y su conjunción- de la tecnología y la educación. Se trabajará exclusivamente desde una metodología de análisis de discurso que tiene a la teoría de Teun Van Dijk como eje central.

Bajo el pensamiento de Van Dijk (1996), se entiende al discurso de una forma más empírica y amplia como un evento comunicativo, una interacción social de cualquier tipo, dentro de un contexto determinado. Se hace relevante la relación del sujeto hablante con su contexto, algo que él resume en el concepto de “acto de habla”, cualquier tipo de emisión comunicativa realizada dentro de un contexto comunicativo, para el cual tienen una función específica (p.58).

Es decir, el discurso -y los discursos que aquí analizaremos- no son solamente un conjunto de palabras y oraciones. A lo largo del trabajo los analizaremos como interacciones situadas, prácticas sociales ejercidas por intelectuales que ejercen la palabra pública frente a cierta necesidad de la sociedad y de acuerdo a cierta formación ideológica. Al hacerlo, se enfrentarán a otras facciones dentro de su mismo campo, en la lucha por la posición legítima que Bourdieu describe.

En respuesta a la pregunta de ¿cómo hablan los intelectuales y los académicos acerca de la inserción de la tecnología en el mundo educativo? ¿a través de qué postulados refieren a esta temática?, diremos que lo hacen a través de discursos concretos -desde artículos periodísticos hasta entrevistas o textos académicos-,

situados en determinado contexto histórico-social y en determinada posición dentro de un campo de poder y, concretamente, dentro del campo intelectual de la época. Más allá de las estructuras textuales que puedan analizarse en un microanálisis más profundo -análisis que no realizaremos-, lo que tendrá centralidad a lo largo del trabajo será la observación de las funcionalidades y legitimaciones de los discursos dentro del campo de poder, teniendo en cuenta el estado de ese campo y el contexto en el que se desarrolla. Es por esto que el acercamiento de Van Dijk es multidisciplinario ya que requiere de varias ciencias, disciplinas y teorías, las relevantes para el análisis: la lingüística, la pragmática, la psicología, sociología, entre otras.

La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso de Van Dijk tiene que ver con la necesidad de dar cuenta de las complejidades de las relaciones entre las estructuras del discurso y las estructuras sociales. Nos interesa aquí hacer un análisis de cómo las intervenciones de intelectuales se inscriben en una época y se ven sujetas a su vez por una dependencia del campo con otros, como el político y el económico. Esto tendrá un papel relevante para el análisis del corpus ya que cualquier acto comunicativo es parte de un proceso sociocultural más amplio.

El análisis crítico del discurso de Van Dijk (1996) se ocupa de las diferentes dimensiones del discurso de poder. El fin último es la comprensión de cierta situación, cuestión o problemática social pero para entenderla, una de las vías es a través del análisis de un conjunto de discursos que allí circulan. La pregunta sobre las intenciones que tienen estas acciones discursivas de los intelectuales nos lleva a una respuesta muy amplia, que se intentará responder a través de un conjunto de intervenciones seleccionadas y pertenecientes al período 2008-2012, para analizar el estado de la cuestión y la discusión sobre tecnología y educación en ese momento.

Análisis

Contextualizando el período: el campo de la investigación en educación, comunicación y cultura

Partiendo de la noción de Bourdieu (2002) de campo y del hecho de que el intelectual y el académico están situados histórica y socialmente, además de en constante enfrentamiento por la definición de los valores simbólicos y culturales, es fundamental para el análisis reconstruir tanto el campo de la comunicación y la cultura como el campo de la educación, y retomar también las tareas atribuidas a los intelectuales y expertos en cada etapa. Además, y con el mismo objetivo, repasaremos aquellas políticas educativas centrales de los últimos años en Argentina, con foco especial en el período que nos convoca.

El funcionamiento de los campos, dentro de la teoría de Bourdieu (2002), se da por medio de relaciones estructuradas (estructura estructurante) desiguales, y se sostiene en la idea de que se puede estudiar el funcionamiento de la sociedad por medio de leyes generales, de manera independiente a los individuos. Esta teoría funciona como un mercado; los actores dentro de los campos compiten por obtener los mayores beneficios posibles. Un campo viene a constituir un sector determinado de acción y de influencia, donde confluyen una serie de relaciones sociales determinadas, estas relaciones de carácter diverso se definen por la producción o posesión de un determinado capital, y es por ese capital que se producen tensiones entre los agentes dentro del campo.

Es en el campo de la comunicación y la cultura, y en el campo de la educación, donde cruzamos los discursos de los intelectuales y académicos aquí analizados, situados en una determinada época. Estos vivencian diferentes tensiones de acuerdo a los cambios políticos, sociales y económicos de cada período histórico, ya sea -por mencionar algunas de ellas- con un discurso mediático que pone en discusión la importancia social del intelectual académico; o los propios condicionamientos que la lógica mediática genera en el campo intelectual reduciendo su autonomía relativa, por ejemplo, la disyuntiva provocada en el intelectual entre adaptarse o quedar aislado de la lógica determinada del sistema de medios que difundirá su propio discurso.

Como hemos revisado en el marco teórico, un campo se constituye históricamente y, al hacerlo, comienza a tener una autonomía relativa. Dentro de un campo, hay otros, y estos adquieren autonomía relativa que es desigual, es decir, algunos adquieren más autonomía que otros. ¿Por qué? Porque sus agentes adquieren mayor capital simbólico, reafirmando así su posición, y desplazando a otros a lugares más relegados. Hay, por ejemplo, campos dentro del cultural que tienen mayor autonomía que otros. A su vez, no debe perderse de vista el hecho de que un campo posee una estructura en determinado momento del tiempo, conformada por fuerzas que se contraponen y se agregan al mismo tiempo. Estas fuerzas cambian de posición y, por lo tanto, modifican la estructura del campo en su conjunto. El campo de la comunicación y el campo de la educación atravesaron décadas de cambios, fueron hacia una mayor autonomía, que los forjaron como un campo de estudio, que analiza y piensa problemas particulares, distintos de los de otros campos. En este proceso pensamos al campo como Bourdieu (2002) destacaba, es decir, como un espacio social donde existen disputas por la legitimidad, un espacio de conflicto, negaciones e intereses. “El espacio comunicación/educación designa territorios complejos que se encuentran atravesados por transformaciones tecnológicas, sociales y culturales, impactando en los sujetos y grupos sociales, y en las instituciones (escuelas, universidad, instituciones gubernamentales, organizaciones civiles, así como otros espacios de formación de extensión e investigación)” (Alcaraz, M., Bergomas G, Morisse C., Muga V y Perticará M, 2011, p.108).

En la década del '60 y del '70, el campo de la investigación en comunicación y cultura estaba en pleno proceso de constitución, en su etapa de autonomización, el inicio de todo campo. En este período, el rol del intelectual es el de comprometido con la realidad social, política y económica de su país, aquel que desde su especificidad interviene mediante la denuncia. La emergencia de prácticas estéticas y revistas político-culturales manifestaban la aguda politización del campo intelectual en este período. Las investigaciones de esta época se centraban en los estudios en economía política -es decir, análisis de la producción y propiedad de los medios-, la cultura serializada, cultura de elite vs. cultura popular, y en la crítica ideológica. Ésta última tiene como objeto de estudio a la cultura masiva y, en América Latina, era la herramienta de análisis por excelencia para desnudar los mecanismos de poder, desmontar y develar el hecho de que todos los mensajes de la cultura masiva vehiculizan a la ideología y propician la conciencia de las masas de su condición e

intereses de clase. La cultura masiva era vista como un elemento externo y ajeno que de alguna manera venía a intervenir y perturbar a nuestras culturas existentes. Lo alienante era aquello que venía a colonizar las mentes, a banalizar y deformar la cultura popular. Esta idea es uno de los núcleos dominantes de la etapa. La cultura que proviene de afuera, además, se la veía como la expresión de la clase burguesa, tanto nacional como internacional. Lo que se analizaban eran productos que, en apariencia inocentes, expresaban ideologías dominantes, como ser el imperialismo. Entonces, la idea era volver visibles estos mecanismos, develarlos y hacerlos evidentes. La crítica ideológica buscaba desmitificar y desnaturalizar lo que la ideología, como operación base, naturalizaba.

En lo que concierne al campo de la educación, es preciso destacar que entre las décadas del '50 y el '70 el sistema educativo estaba en expansión, a la par que se constituían con mayor fuerza los organismos técnico-pedagógicos y su influencia en la definición de las políticas. Hacia fines de la década del '50 se genera una visión de confianza en la ciencia y la racionalidad técnica, como medios de transformación social, por lo cual no fue casual la creación de la carrera de Ciencias de la Educación y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). “La modernización de los estudios universitarios en educación se “cientifica” con la introducción de los nuevos saberes”. (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p. 69)

La reconfiguración del campo educativo generó una tensión entre los intelectuales tradicionales y los modernos. Se produjo una fuerte demarcación entre la formación tradicional (docentes) y la formación profesional de los nuevos especialistas en educación (licenciados en Ciencias de la Educación) y se produjo la emergencia de un nuevo agente del campo educativo. Este nuevo grupo profesional de licenciados desplazó de diversas funciones a profesores y directores, y comenzaron a ocupar, junto con jóvenes de otras carreras universitarias como sociología y psicología, espacios del campo pedagógico y de la administración estatal. “Al mismo tiempo, la profesionalización burocrática y académica realimentó la formación de un incipiente mercado profesional y la emergencia de una profesión académica universitaria que permanecerá muy restringida.” (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p.71)

Frente a la inestabilidad institucional generada a partir del golpe militar de 1966, comenzaron a conformarse centros académicos independientes como el Instituto Torcuato Di Tella, el Instituto de Desarrollo Económico y Social, el Centro de

Investigaciones en Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones Educativas, en pos de perpetuar los espacios de producción de conocimiento. En este período en donde se conforman grupos de intelectuales universitarios diferentes, destacándose el nucleado en torno a la Revista de Ciencias de la Educación, quien introdujo en el debate pedagógico argentino las corrientes críticas en educación (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p.71)

En el campo de la comunicación, la década del '80 es la etapa de la institucionalización de los saberes. Esta etapa acompañó lo que fue la vuelta a la democracia en Argentina, luego del terror y el disciplinamiento cultural que trajo aparejado. Durante este período comienzan a expandirse las carreras en Comunicación Social y se habla de los comunicadores como científicos sociales, se generan encuentros, congresos, ponencias. Junto con la mayor formalización del campo, llegan los reconocimientos institucionales -programas de investigación, becas, creación de carreras y facultades-. En esta década, cada vez más figuras del campo de la comunicación se involucran y entremezclan con el campo universitario. Como mencionamos, un factor político muy importante de esta época es el regreso a la democracia y su fuerte revalorización, lo que produce un efecto social que, a su vez, repercute notablemente dentro del campo y en sus integrantes. "Si en los años '60/'70 el paradigma teórico-metodológico y marco de referencia de las investigaciones en el campo de la comunicación tenía una matriz de cuño marxista, lo cierto es que dicha matriz fue descartada en los años '80 y '90 como modelo explicativo a la luz de ciertas revisiones y reconceptualizaciones." (Palacios, 2013, p.6). La intervención crítica de los intelectuales centrada principalmente en el análisis de la producción y propiedad de los medios de las décadas del 60 y 70 viró hacia una revalorización y un interés por el lugar de la recepción.

De la mano de Jesús Martín Barbero y su libro clave *De los medios a las mediaciones* se produce un desplazamiento de los ejes de análisis. Los estudios se centran en la recepción, la cultura popular y la mediación de los procesos de consumo. La mediatización permitió reconocer que "es el proceso colectivo de producción de significados a través del cual un orden social se comprende, se comunica, se reproduce y se transforma, el que se ha rediseñado a partir de la existencia de las tecnologías y de los medios de producción y transmisión de información y la necesidad de reconocer que esa transformación no es uniforme" (María Cristina Mata, 1999, p.84). A su vez, se empieza a pensar a la cultura masiva no como algo ajeno,

sino como algo imbricado y unido a la cultura popular. Una se inscribe en la otra, y viceversa. Pensarla como algo externo no permitía comprender ciertos fenómenos comunicacionales/culturales, pero al unirlos, esto permitía observar un fenómeno mucho más complejo, con matrices diversas. Se estudian en este período entonces, y en el marco de los estudios culturales, las conexiones entre lo popular y lo masivo.

Dentro de este período, de una mayor complejización del campo, existe un debate interno que tiene que ver con la institucionalización como cristalización del pensamiento que impide todo tipo de ideas innovadoras, creatividad o una real reflexión de por qué estudiamos esta disciplina, qué herramientas nos aporta para comprender el mundo y cómo podemos aportar desde este rincón. Al respecto, Florencia Saintout manifiesta: “el aspecto negativo se da en la medida en que la institucionalización se transforma en algo muerto, cerrado, que muchas veces, de tan cristalizado, obtura el pensamiento. Sergio Caggiano, coincide con esta postura, al establecer que lo más negativo del proceso de institucionalización es la pérdida de creatividad y de la disruptividad (Dal Bianco y Zarecki, 2015, p.19).

La vuelta a la democracia también trajo aparejado nuevos movimientos dentro del campo de la educación y el sistema educativo comenzó a ser visualizado como el vehículo central para modificar la cultura autoritaria, a la par que empezaron a promoverse pedagogías centradas en el alumno. A su vez, comenzaron a desarrollarse numerosos espacios institucionales para la producción de conocimientos e investigación educativa, generando condiciones para la reconstrucción de investigaciones y procesos de sistematización de datos que estaban detenidas desde la década del 60. Es en este período en el que se plantea la reforma de los planes de las carreras de Ciencias de la Educación y la actualización se centró principalmente en los debates sobre el sentido y la función de los procesos educativos en la sociedad. A su vez, se inicia una tendencia a la progresiva diversificación del mercado laboral -asociada a la expansión de las carreras y complejización de las funciones técnicas y burocráticas-:

La disponibilidad de una masa de egresados, la expansión de la base institucional y la pluralización de los usuarios potenciales de servicios profesionales, entre otros aspectos, delinear las condiciones para la profundización de los procesos de diferenciación de saberes y agentes, y de la ampliación de nuevos campos laborales

que, a la vez, generarán una demanda de especialización.” (Suasnábar y Palamidessi, 2006).

En la década de los 90 se profundizará, pero es en esta década donde comienza a verse de manera incipiente la convivencia entre la actividad de gestión educativa, sea en el ámbito estatal o privado, y la actividad académica de los agentes del campo. Además, la década del 80 estuvo marcada por la intervención de organismos internacionales, como la Comisión Económica para América Latina (Cepal), la Unesco, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en el ámbito educativo generando proyectos, estudios y diagnósticos sobre la evolución del sistema educativo.

La década del '90 es, para el campo de la comunicación y la cultura, la etapa de la profesionalización. Hablamos de la profesionalización de las prácticas y a las relaciones que conllevan entre la educación y la posterior inserción en el Estado, mercado y sociedad (Mangone, 2003). Durante este proceso, si bien se hace un estudio del objeto de forma más especializada, se pierde de vista el contexto y la totalidad de la realidad social. Es decir, se pierde la totalidad, pero se gana en especificidad y trabajo investigativo sobre distintas líneas dentro de la comunicación. Esta década debe estar enmarcada y comprendida a partir de la consolidación del neoliberalismo en América Latina, además de la importancia del concepto de globalización; el fenómeno de lo *global* estalló antes que se pudiera reflexionar sobre sus significados e implicancias. En este período el consumo cobra un rol central y la cultura massmediática ocupa la posición hegemónica, reorganizando a su vez todo el resto: la política, la cultura, la vida democrática, etc. Así, los estudios en comunicación van a mirar más hacia la figura del receptor, buscan comprender qué es lo que hacen las personas con los medios, es decir, surge el análisis de las mediaciones culturales. En esta etapa hay una legitimación de la teoría de los usos y gratificaciones, el receptor es un sujeto activo, consciente, utiliza el medio y su mensaje y a su vez, obtiene de esto un determinado placer. A la par, el receptor activo pasa a ser un consumidor más autónomo y atomizado.

El concepto de audiencia y la cultura masiva como cultura hegemónica se imponen en los '90; lejos ya quedan los conceptos de clase y de determinaciones materiales. La cultura masiva fue de alguna manera el eje alrededor del cual se organizó el resto de la vida política, cultural, etc. Tanto las discusiones políticas como

los discursos de expertos e intelectuales discurrían en las pantallas de televisión. Todo discurso largo, denso, podía adaptarse y hacerse más digerible, apto para TV. Uno de los objetos de estudio privilegiados en Latinoamérica es la juventud, esta categoría fue pensada por conformar un sector al cual el mercado se dirige por ser sujetos que, en gran parte, construyen en esta época su identidad a través del consumo: la pantalla de TV se *juveniliza*, en palabras de Carlos Mangone. Esto será de especial interés abordarlo luego, cuando analicemos al joven en su rol de estudiante y en la manera en que trae sus distintas construcciones de sujeto al ámbito escolar.

En este período las dificultades en las tareas y en las obligaciones que debía tener el intelectual no se relacionaban, solamente con el auge del campo de la comunicación, sino también con el alejamiento de este sujeto de la sociedad civil. Es decir, las clases intelectuales estaban cada vez más atrapadas, por necesidad o convicción, en la nueva máquina económica. El horizonte del mercado, sus financiamientos directos o indirectos y sobre todo, la paulatina mercantilización de los posgrados introdujo una distorsión (Mangone, 2003).

Las ciencias sociales, entonces, eran cada vez más solicitadas para hablar de empresas, de marketing, de competitividad (Mendoza, 2014). Es en este período que surge la figura del experto académico que tomamos como uno de los objetos de nuestra tesina, junto al grupo de los llamados intelectuales. Sarlo (1994) anuncia la figura de experto a partir de la década del 90 frente a la figura del intelectual comprometido de la década del 70. El experto es una figura que actúa en nombre de la técnica y la ciencia, convocando a la neutralidad valorativa y a la especialización: “creen en su neutralidad respecto de los valores y, luego, en que un aspecto central de su tarea es proteger esa neutralidad.” (Sarlo, 1994, p.181)

Los discursos discurrieron más edulcorados en los medios, perdiéndose la presencia de estas figuras en el espacio público, y perdiéndose también las delimitaciones entre los estrictamente llamados intelectuales y los académicos. Todo pasaba por la escena mediática. El campo volvió a vivir sacudidas en la etapa neoliberal y hubo reagrupaciones en revistas como “El ojo mocho”, bajo cátedras universitarias, revistas académicas o grupos de estudio sin mucha trascendencia en la esfera pública (Retamozo, 2012).

En el campo intelectual de la educación, la década de los 90 fue un período de gran desconcierto ante las transformaciones que presentaba el Estado Argentino y el

sistema educativo. Cabe destacar que ante la Ley de Educación Federal y la reforma educativa llevada a cabo por el gobierno de Carlos Menem, se generó una fuerte confrontación en el campo. Por un lado se encontraban aquellos que denunciaban las políticas neoliberales, la relación entre saber y mercado; por el otro, aquellos académicos que ocupaban posiciones de poder y contaban con influencia política. Es un período de expansión de las actividades de asesoría, desarrollo y gestión en el sector privado y estatal, y las producciones y actividades académicas del campo. Esta ampliación, principalmente en vinculación con el Estado, generó una demanda potencial de calificación y especialización (Palamidessi et al., 2007). Al igual que en el campo de la comunicación, la figura de experto cobró preponderancia en este período, diferenciándose del intelectual. De hecho, términos como consultores, capacitadores, técnicos y asesores se hicieron presentes como nunca antes; los intelectuales comenzaron a trasladarse hacia aquellas instituciones que demandaban sus servicios. “El nuevo Estado demandaba conocimiento. Descentralizaba el sistema educativo pero centralizaba gran parte de la intelectualidad, nucleándola en torno a sí” (Isola, 2010).

Por último, Santiago Gándara (2010) realiza una reflexión sobre el estado del campo de la comunicación y la cultura en los años 2000, y los cambios que se suceden en el año 2008/2009 con los debates en políticas de comunicación, especialmente la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y a partir del conflicto del gobierno kirchnerista con el sector agropecuario, que tuvo especial relevancia para el campo que aquí analizamos. A partir de aquí, los intelectuales pasan a tener mayor protagonismo público. Gándara hace especial referencia a las posiciones críticas que toman los intelectuales en este momento concreto con respecto a su campo, al sistema de medios y el sesgo monopólico que lo atraviesa. Gándara se refiere hipotéticamente a esta época como una de contratendencia, de una nueva relocalización de los sujetos en el campo a partir del 2008, y una de la propia reflexión de los agentes sobre su posición.

La etapa de los 2000 podremos llamarla una etapa de burocratización y estancamiento, porque todos los problemas que convocan a los intelectuales se comienzan a tratar como problemas u obstáculos administrativos que se deben sortear, y ya no como desafíos intelectuales. Las intervenciones intelectuales, sostiene Carlos Mangone (2003), pasan a tener mayor dependencia de variables externas como el Estado o el Mercado, o de factores internos al propio campo como

el academismo, la exigencia de publicaciones, participación en Congresos, etcétera. Mangone señala que es justamente en esta época cuando potencias como Estados Unidos financian las investigaciones en América Latina, viéndose estas últimas claramente influenciadas por ideologías imperialistas y conservadoras. Esto genera un funcionamiento en el campo intelectual y académico que hace que los textos muchas veces “se estudien más que “leerse”, los temas se “traten” más que analizarse, los autores se citen más que criticarse y las posiciones se conserven más que fundamentarse” (Mangone, 2003). Nada se problematiza, desaparecen los debates con opiniones adversas.

El kirchnerismo, y ciertos hechos concretos a partir del 2008, viene a realinear al campo, luego de este largo período de burocratización, de pérdida de la reflexión y la crítica, del auge del neoliberalismo en su faceta más fuerte y la consecuente “huida” de la escena pública de muchos intelectuales frente al reclamo de mayor compromiso frente al proceso de concentración económica e ideológica. Mangone (2003) plantea que las razones de esto, alude, son varias, y destaca particularmente que el campo de la comunicación y la cultura estaba en disponibilidad:

Desde el 2000 hasta hoy, los estudios de comunicación y cultura habían alcanzado una etapa superior de la profesionalización: la estanflación, esto es, la circulación de sujetos, prácticas y saberes que enfrentan los desafíos de los objetos de estudio como obstáculos administrativos antes que epistemológicos o políticos: la lógica academicista impuso un manual de procedimiento que prefiguró la biografía y ritmó la carrera académica. (p. 134)

La autonomía del campo se vio coactada por las lógicas del mercado, tanto el académico como el económico. En este sentido cobran importancia aspectos como la acreditación, la mercantilización en el ámbito educativo (convenios y aportes de empresas) y la medición de la educación en términos de “calidad” y excelencia”. Con la llegada del kirchnerismo, interpelándolos directamente, los expertos e intelectuales salen de sus guaridas y obtienen una nueva legitimidad pública. Este fue un factor muy importante de reorganización del campo y a partir del cual podríamos pensar en una nueva etapa.

Gándara (2010) distingue dos hitos, el llamado “conflicto del campo” en 2008 y el debate alrededor de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual en 2009, como un momento de intervención masiva del campo intelectual y expertos del campo de la comunicación en donde se tomaron fuertes posturas críticas hacia el sistema de

medios hegemónico y su manipulación. Esto de alguna forma impuso una cierta orientación, una razón por la cual salir de los refugios privados hacia la escena pública, recuperar y poner a disposición su “capital simbólico”. Fue en el enfrentamiento del Estado con una parte del sistema mediático, en las denuncias por sus operaciones ideológicas, y la radical defensa de un sector del campo intelectual de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, donde los agentes del campo se repositionaron y volvieron a ocupar los lugares vaciados. Pudieron salir del estancamiento de un campo que se hallaba atravesado y sujeto a lógicas mercantiles (tanto en la academia como fuera de ésta). Así, comenzó una nueva discusión por la posición de legitimidad dentro del campo, un nuevo ordenamiento del sistema de posiciones.

En lo que respecta al campo de la educación, la crisis generalizada del 2001 y los períodos de transición de las presidencias de Rodríguez Sáa y Duhalde se centraron principalmente en la administración de la crisis social. El campo académico e intelectual reconocía, por su parte, que no pudo prever el carácter disruptivo de la crisis.

Las políticas llevadas a cabo en el inicio del gobierno de Néstor Kirchner -año 2003-, como la propuesta de la Ley de Financiamiento Educativo y la sanción de Ley de Educación Técnica, comenzaron a generar un debate político académico sobre si el conjunto de estas medidas podían llegar a pensar en un cambio sustantivo en la orientación de políticas públicas y el rol del Estado (Suasnábar, 2005). El debate parlamentario producido por la Ley de Educación Nacional N°26.206 hizo visible dentro del campo las tensiones y disputas por viejos y nuevos significados sobre el derecho a la educación, y, nuevamente el rol de Estado y el cambio político educativo.

Entendemos que las discusiones en torno a la Ley N° 26.206/06 constituyó un momento político específico en el que sacando provecho de una discusión particular se intentó por un lado, recuperar el lugar de centralidad de la política y del Estado Nacional en materia educativa y, por otro, avanzar en la necesidad de revisar el régimen de coparticipación federal de recursos (Cao, 2006).

Es en este período donde se reconoce el peso creciente de los intelectuales y expertos (ya sea del sector público o privado) y de los saberes especializados en la definición de políticas públicas y su respectivo tratamiento. En lo que respecta a la inserción profesional, gran parte de los miembros del campo educativo se mantienen

en el espacio tradicional de la enseñanza a la par que realizan nuevas actividades educativas en otros espacios. María Eugenia Vicente (2015) distingue una baja cantidad de graduados en Ciencias de la Educación que se reconocen trabajando para la investigación: “Esto da cuenta que no necesariamente la docencia en universidad implica actividad en el campo de la producción de conocimientos.” (p.679) A su vez, en este período se consolida un mercado profesional de especialistas, expertos e investigadores devenidos en funcionarios o asesores del sector público. Al mismo tiempo, se acentúa una tendencia de ejercicio profesional enfocada en el asesoramiento, la capacitación y la evaluación en espacios no formales, como ser actividades de educación popular en barrios y evaluadores de programas para ministerios.

En este período, Eva Da Porta (2011) distingue que la comunicación y la educación definieron un campo estratégico que creció ampliamente a partir de la inserción de las tecnologías de la comunicación y la información y a partir de las transformaciones sociales, políticas y culturales en nuestro país. Pero, contradictoriamente, el campo se simplificó al unificar los argumentos y los debates en un discurso único que no habilita discursos alternativos, problematizaciones. “El pensamiento crítico ha sido desechado por un pensamiento pragmático (...) un pensamiento que busca solucionar los conflictos, resolverlos en un conjunto de procedimientos, metodologías y usos instrumentales” (p. 41-42). Para la autora, será clave que el campo de la Comunicación y Educación recupere el pensamiento crítico y el compromiso de exhibir con claridad los modos instrumentales que empobrecen a las prácticas (Da Porta; 2011, p. 49).

Kirchnerismo: Políticas públicas educativas y digitales

Los intelectuales, académicos y expertos del corpus hablan desde un momento particular del estado de su campo, vinculado a aquel de la comunicación y de la educación que venimos repasando en sus distintas instancias. Desde allí, y bajo la influencia de varios factores, emiten sus discursos.

Un estado de situación del campo los atraviesa y los ubica en cierta posición que los condiciona para adquirir determinada postura, ya sea crítica o alineada a las corrientes que toman a la tecnología como panacea de todo problema. Con el objetivo

de acercarnos a la situación contextual desde la cual hablan, consideramos preciso describir aquellas políticas educativas, digitales y culturales sancionadas en el período. A su vez, esto nos permitirá aproximarnos a las significaciones depositadas sobre la educación en determinado momento histórico.

Si bien nuestro corpus está enmarcado entre 2008 y 2012 -y por ende nuestro interés sobre la situación del campo está enfocada en estos años-, consideramos pertinente retomar las políticas públicas educativas y digitales centrales de los gobiernos de Néstor (2003- 2007) y Cristina Kirchner (2007-2015). La fundamentación de esta decisión está basada en que, toda política comienza a tratarse previamente a la sanción de la misma, de esta manera, es posible observar continuidades, interrupciones y modos de construcción dentro del campo antes incluso de las implementaciones formales. Además, cabe hacer una mención al hecho en que, como señala Landau (2007), fue en la década del 90 en la que el Estado argentino evidencia un accionar, un inicio de intervención en lo que concierne a la inclusión de medios y tecnologías en las escuelas (p.5)¹. La irrupción de las TIC en el aula no fue un hecho que sucedió de la noche a la mañana. Fue un proceso paulatino, y todavía en construcción, que llevó al reposicionamiento de intelectuales, académicos y expertos con respecto al tema, y generó variadas discusiones a lo largo de los años.

Kirchnerismo: 2003-2015²

El año 2001 significó un quiebre político, social y financiero para nuestro país. Estos años se vieron signados por una gran inestabilidad institucional y económica, un aumento considerable del desempleo y de la protesta social en la calle. Las medidas principales incluyeron a la política cambiaria y el foco se puso en el crecimiento del sector productivo. Sin embargo, las contradicciones persistieron, con medidas que continuaron avalando el modelo neoliberal del gobierno previo.

A partir del año 2003, la situación empezará a mostrar señales de mejora, con una disminución de la deuda pública, un fuerte crecimiento de las reservas de la economía y un menor impacto sobre la pobreza debido a la recuperación de las

¹ Cabe destacar que es posible identificar acciones estatales en las que se promovieron la inclusión de medios y TICs previo a los períodos analizados pero con una menor preponderancia.

² Muchas de las políticas esbozadas en este apartado comenzaron a ser discutidas en períodos anteriores pero finalmente se terminaron implementando en esta década.

convenciones colectivas de trabajo como instrumento de negociación salarial, entre otras. “También contribuyó la progresiva implementación de planes que promovieron formas asociativas y autogestivas de trabajo, sustentados en la concepción del trabajo como mecanismo de inclusión. Sin embargo, estas políticas aún permanecieron ligadas a los patrones asistenciales de la década anterior”(Feldfeber y Gluz, 2011, p.344).

En el año 2007 comienza a presionar la inflación y el gobierno interviene el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), lo cual no solo no ayudará a alivianar la situación sino que también generará desconfianza en las estadísticas oficiales refiriendo el nivel y la calidad de vida. Las políticas en educación no estuvieron lejos de reflejar esa contradicción a nivel político, económico e institucional. En un primer instante, se intentó disminuir el impacto de lo que fue la Ley Federal de Educación para luego sancionar la nueva Ley Nacional de Educación (Nº 26.206).

Los principales puntos de esta ley tenían que ver con cambiar el rumbo en el campo educativo, abrir el diálogo con otros actores sociales como los sindicatos docentes, conceptualizar a la educación como un bien público y como un derecho social, y con darle al Estado nuevamente un papel preponderante en garantizar ese derecho. La Ley de Educación Nacional también modifica la estructura de niveles y ciclos, volviendo a los niveles de educación primaria y secundaria, aunque sin lograr unificar la duración de cada nivel. La ley también creó el Consejo Federal de la Educación (CFE) para coordinar y unificar la política educacional a nivel nacional, cuyas resoluciones serían de carácter obligatorio. Una de las conceptualizaciones más controversiales que tiene la ley es que sostiene la división establecida en la Ley Federal de Educación que afirmaba que todas las escuelas son de carácter “público”, diferenciando las instituciones por su tipo de gestión: estatal o privada. Con la LEN, se agregan 2 nuevos tipos de gestión: las escuelas de gestión social y cooperativa, en base a los trabajos de organizaciones de base luego de la crisis (Feldfeber y Gluz, 2011). En resumen, esta ley:

Esta ley otorga al Estado Nacional la responsabilidad indelegable de proveer educación y fijar la política educativa; establece la obligatoriedad de la enseñanza desde sala de 5 hasta el último año de la Secundaria, y retoma la estructura, unificada y a la vez federal, del Sistema Educativo Nacional (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p.27).

La nueva Ley de Educación viene a dar cuenta, como en las restantes 6 nuevas leyes de educación que se sancionaron en el continente latinoamericano, de una afirmación sobre la principalidad del Estado a través de mayor financiamiento y del desarrollo de políticas educativas en cuanto al derecho de una educación integral, permanente y de calidad (Saforcada y Vassiliades, 2010).

La retórica en estos años se trasladó a la de la “inclusión” y la “igualdad”. A nivel discursivo se puso en evidencia que el Estado volvía a asumir nuevamente su deber y función de ser el principal motor y garante de la igualdad y calidad educativa. Una parte vital de esto fueron las estrategias de inclusión de las TIC en la sociedad. En esta medida, comentaron a implementarse distintas políticas educativas que apuntaban a este fin: la Campaña Nacional de Alfabetización Digital (2004), el Programa de Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (2004), el Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (2004), el Plan Nacional de Formación Docente (2005), el Plan de Inclusión Digital Educativa (2006), por citar algunos ejemplos.

En el año 2009 se presentó lo que sería la Agenda Digital, creada mediante el decreto presidencial 512/2009, un “plan de mirada federal promovido por el Gobierno Nacional, que se propone dar direccionalidad estratégica al uso y aplicación de las TIC para generar mayor inclusión y fomentar el desarrollo” (*La Presidenta anuncia la agenda digital*, (2009), disponible en IProfesional: : <http://www.iprofesional.com/notas/81723-La-Presidenta-anuncia-la-agenda-digital>). Esta Agenda Digital, política integral de Estado, buscaba mejorar el acceso del país al mundo de la informática y la comunicación y a la Sociedad del Conocimiento. Otros objetivos eran “la reducción de la brecha digital, el aumento de la inversión estratégica en infraestructura y la ruptura de asimetrías en el acceso a las TIC”.

En el año 2010, dentro del marco de la Resolución CFE N° 123/10, el Consejo Federal de Educación aprobó un documento a modo de Anexo llamado “Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad”. Se implementó a través del Ministerio de Educación, ANSES, el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios, y la Jefatura de Gabinete de Ministros. Entre otros lineamientos se planteó:

La integración de las TIC en el ámbito de las instituciones educativas implica repensar tanto la configuración institucional como las prácticas que de ella derivan, el desarrollo

curricular-escolar, así como el trabajo de docentes y alumnos en las aulas, orientados a integrar estas herramientas en la formación de ciudadanos críticos, creativos y responsables, así como de nuevos perfiles formativos para el mundo del trabajo (Consejo Federal de Educación, 2010).

La inclusión digital pasó del mero discurso ideal a ser incluida y nombrada en resoluciones gubernamentales, en lineamientos técnicos explícitos y concretos sobre cómo aprovechar pedagógicamente las TIC.

El Programa “Conectar Igualdad”³ tenía como objetivo entregar una netbook por cada alumno y docente de escuelas secundarias públicas, establecimientos de educación especial e Institutos de Formación Docente de todo el país. Este programa incluía entre sus objetivos revalorizar la escuela pública, reducir las brechas sociales, educativas y de alfabetización digital, la actualización de las formas de enseñanza, el fortalecimiento del rol docente y la producción de nuevos recursos y contenidos pedagógicos (Ministerio de Educación, 2012). Las netbooks repartidas por todo el país iban acompañadas por proyectos de adaptación de infraestructura de los establecimientos, conexión inalámbrica adecuada y la capacitación docente que debía ponerlos a la altura de las nuevas circunstancias. El foco no estaba puesto solo en lo técnico, sino también en lo vinculado a las distintas capacidades de apropiación e implementación en un modo innovador. Las opiniones sobre cómo resultó este plan fueron varias pero no pretendemos aquí ahondar en esto sino más bien mostrar un panorama general de las medidas durante los años de gobierno del kirchnerismo, de modo de contextualizar nuestro análisis. De todas maneras, y si bien remarcamos como importante esta iniciativa y foco desde el Estado en las TIC, creemos que la democratización no se agota en el acceso, sino que esta es la primer puerta de una cadena de factores que deben darse para el aprovechamiento total por parte de la sociedad de las nuevas tecnologías. Es un proceso siempre abierto y permanente, al día de hoy.

En síntesis, si bien desde los discursos se promueve la diversidad, consideramos que durante el período kirchnerista hubo algunos avances pero nada definitivo para comenzar a resolver el problema -uno que es muy profundo y que se

³ La decisión de profundizar en este apartado en la política de Estado “Conectar Igualdad” está basada en la importancia y representatividad que le otorgamos en esta tesina, al utilizarlo como un argumento de elección de nuestro corpus. Además, consideramos que si bien existieron antecedentes de políticas nacionales y provinciales en Argentina en lo que respecta a las TICs, es con la implementación del Programa Conectar Igualdad que se realiza una articulación federal.

arrastra desde tiempo atrás-. Durante el gobierno kirchnerista las políticas hacia la educación secundaria se dirigieron principalmente a “eliminar” la tradición selectiva que históricamente había caracterizado a este nivel educativo. Así, se prestó especial importancia en recuperar a aquellos jóvenes que habían abandonado la escuela (Feldfeber & Gluz, 2011). A pesar de los objetivos planteados en la LEN, el acceso a la educación continuó reproduciendo diferencias sociales previas. De esta manera, aunque se observa una leve mejoría en el acceso al nivel secundario, las modificaciones no lograron transformar dicho nivel en un esquema menos segmentado para asegurar un piso de calidad uniforme (Gorostiaga, 2012). Porque como afirma López (2007), para lograr que la calidad educativa no continúe reproduciendo y/o acrecentando desigualdades previas, no sólo hace falta un verdadero análisis de la situación, evaluación incluida, sino una serie de políticas públicas que tiendan a acortar la brecha educativa, que tiene que ver tanto con el acceso y la permanencia educativa, como con el acceso equitativo al conocimiento.

La concepción de la tecnología y su inserción en la escuela

En la actualidad, los espacios de educación y comunicación están marcadas por el protagonismo de las TICs, las cuales propician nuevos modos de comunicación que a su vez presentan nuevas formas de conocer e interactuar con el mundo, y provocan fenómenos sociales y culturales que vamos intentando comprender a la vez que ocurren, mientras estamos inmersos en ellos. Estos cambios profundos y vertiginosos han desafiado y contribuido a debilitar a las instituciones educativas, consolidadas en otros contextos históricos, generando en la actualidad un debate y una revisión sobre las formas organizativas, comunicativas y pedagógicas de la institución escolar⁴.

A raíz de esto, el presente apartado pretende centrarse en los debates de los intelectuales y expertos en relación a las concepciones que expresan de las tecnologías, y especialmente en lo que refiere a la inclusión digital y el vínculo entre las tecnologías de la información y la educación, comprendiendo que, de acuerdo a nuestro objeto de estudio, ambas cuestiones están estrechamente vinculadas. Hablamos de inclusión digital y del uso de las tecnologías como recursos didácticos

⁴ Alcaraz, M., Bergomas G, Morisse C., Muga V y Perticará M., *Comunicación/educación y tecnologías: viejos conceptos y nuevas miradas para pensar la articulación del campo*, En: *Comunicación y educación: debates actuales desde un campo estratégico*, p.100.

y como dispositivos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto del alumno como del docente.

Además, profundizaremos en el rol de la escuela y su pérdida como la institución legítima para transmitir conocimientos, con el advenimiento de las nuevas tecnologías, trabajando principalmente sobre dos conceptos: anacronismo y debilitamiento. Finalmente, ahondaremos en la creencia democratizadora de las tecnologías y esbozaremos las manifestaciones de los autores en nuestro corpus para arribar a las diferentes posturas.

Tecnología y sociedad

Los cambios en el mundo y las sociedades con respecto a las innovaciones en tecnología y la cultura de los medios no han pasado desapercibidos para la educación y sus instituciones. Carolina Lion (2006) retoma a Flores para definir a la tecnología como “todas aquellas conversaciones que ocurren a nuestro alrededor, en las cuales inventamos nuevas prácticas y herramientas para conducir a las organizaciones y la vida humana” (Flores 1991, p.37) y sostiene, basándose en Mumford, que “los hombres creamos técnicas e instrumentos y las máquinas nos recrean y ayudan a nuestra reproducción en una relación de causalidad mutua” (Mumford, 1971, p.45). Esta postura está alineada a la teoría de Marshall McLuhan, que establecía que dentro de cada período histórico, es posible encontrar una correspondencia con una invención tecnológica dominante. Por lo tanto, para la autora existe una relación dialéctica entre tecnología y sociedad, basándose en el vínculo entre múltiples conexiones entre un tipo determinado de tecnología y un tipo específico de sociedad.

Ahora bien, a los fines prácticos de nuestra tesina y dado que trabajamos bajo una perspectiva materialista, es preciso destacar que en su libro *Televisión: Tecnología y Forma Cultural*, Raymond Williams (2011) discute con McLuhan su postura ante las tecnologías como extensiones de los cuerpos por considerarla ahistórica y asocial. Como señala en el capítulo "La tecnología y la sociedad", es común que ante nuevas innovaciones tecnológicas suela afirmarse que han modificado el mundo, sin analizar en profundidad causas y efectos entre una tecnología y una sociedad determinada, y una tecnología y una cultura. Para el autor, es clave que se produzca este análisis y su importancia radica en que es una cuestión

de práctica social. Williams recoge distintas opiniones que categorizará bajo los conceptos de “determinismo tecnológico” y “tecnología sintomática”. Ambas posiciones abstraen a la tecnología de la sociedad, por lo cual discute con las dos. En el primer grupo, se considera que “las nuevas tecnologías se descubren en un proceso esencialmente interno de investigación y desarrollo, lo cual establece luego las condiciones para el cambio social y el progreso”; en el segundo grupo, “cada tecnología particular es (...) un producto secundario de un proceso social que está determinado por otras circunstancias. Una tecnología sólo adquiere su condición efectiva cuando se la usa con fines ya establecidos en este proceso social conocido” (p.26).

Para Williams (2011) nunca es completamente verdadero que una vez que se probó la existencia de una necesidad social, se encontrará la tecnología necesaria para satisfacerla. Agrega que no es tanto una cuestión de la necesidad misma, sino del lugar que ocupa en una formación social existente. También, Williams hará hincapié en las intencionalidades específicas o generales tras las invenciones o desarrollos de tecnologías de la comunicación. En su análisis sobre la televisión, el autor la describe como una tecnología cultural particular e identifica que su creación depende de un conjunto complejo de invenciones y desarrollos. Al respecto, nota que:

Quando se hace una inversión tan importante en un modelo particular de comunicación social, hay un conjunto restrictivo de instituciones financieras, de expectativas culturales y de desarrollos técnicos específicos que, aunque superficialmente pueda verse como el efecto de una tecnología, es en realidad un complejo social nuevo y central (p.45)

El hecho físico de una transmisión instantánea no puede elevarse sin análisis crítico al nivel de hecho social dado, es lo que en gran parte Williams le critica a McLuhan. Sin embargo, rechazar el determinismo tecnológico no debería hacernos caer en una tecnología determinada, en una idea de determinismo como causas predecibles que lo controlan todo.

Quando la televisión adquirió gran popularidad y se hizo presente en cada uno de los hogares, los modos de relacionarse de las personas se modificaron. Lo mismo generó la masificación de Internet. Hoy, la gran mayoría de los encuentros entre personas están ligados a una virtualidad, el diálogo es mediado por computadoras o teléfonos celulares, y los sentimientos o emociones pueden ser expresados a través

de un emoji. Éstos, son tan sólo algunos ejemplos de los efectos que produjeron en la cultura, pero sirven para demostrar cómo ambas invenciones han generado nuevas formas de lenguaje, de vincularse y de percibir el mundo. Incluso estando atravesados por las lógicas del mercado, los medios de comunicación se han vuelto espacios decisivos de la visibilidad y del reconocimiento social. Frente a esto, Martín-Barbero (2002) hablará de la necesidad de reconocer una sociedad multicultural, en donde la diversidad no es sólo racial, étnica o de género, sino también existe una heterogeneidad que se crea con la cultura letrada, oral, audiovisual y digital. Para el autor, no se trata de reivindicar una por sobre la otra, sino de desmontar la pretensión de que la cultura letrada es la única cultura digna de ese nombre en el mundo contemporáneo (p.93).

La Sociedad de la Información y del Conocimiento -período que estamos atravesando en la actualidad- es un término que fue creado en 1969, que luego cobró mayor auge en la década del 90 y que inmediatamente contó con el apoyo y desarrollo de propuestas de políticas públicas por organizaciones internacionales y obtuvo centralidad en diferentes campos de discusión política y teórica. Esta sociedad es aquella en la que el principal generador de valor económico es el saber. Así como en la era industrial, etapa anterior, se privilegiaba la producción en serie, nos encontramos en un período en donde la capacidad de entender e incorporar el cambio es crucial, y lo valioso es la innovación. Para la UNESCO, las sociedades del conocimiento deben apoyarse en cuatro pilares: “la libertad de expresión, el acceso universal a la información y al conocimiento, el respeto a la diversidad cultural y lingüística, y una educación de calidad para todos” (Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información; 2003)⁵. Una leve diferenciación debe hacerse en cuanto a conocimiento e información, ya que no significan lo mismo. Si bien ambos se vinculan con la acción del sujeto, cada uno tiene una fuente de origen distinta y se obtienen por una actividad particular. La información se obtiene de datos en circulación, requiere estructuración e interpretación de esos datos, mientras que el conocimiento se obtiene de la información misma, es más, el conocimiento exige como condición previa tener la información de antemano. El conocimiento produce nuevas ideas en los sujetos, implica síntesis, comprensión, evaluación crítica y aplicación de la información previa.

⁵ (<https://es.unesco.org/themes/construir-sociedades-del-conocimiento>)

Sobre la noción de la Sociedad de la Información y del Conocimiento es necesario realizar algunas observaciones. Por un lado, que a la misma se la asume dentro del campo como un dato de la realidad y no como una construcción ideológica que posee fuertes componentes utópicos y tecnófilos (Da Porta, 2011, p.44). Como plantea Ernesto Treviño Ronzón (2012), la noción “Sociedad de la Información y del Conocimiento” puede ser comprendida como significantes que experimentan un vaciamiento de significados, que hegemonizan el campo discursivo en un momento determinado, proliferando diversas significaciones tecnologicistas, culturalistas y economicistas relacionadas con ellas. Treviño Ronzón afirma que este vaciamiento dio lugar a la construcción de espacios míticos sobre ellas, comprendido como un nuevo espacio de representación que permite la conformación de diferentes tipos de imaginarios sociales y que necesariamente tiene consecuencias sociales, políticas e incluso teóricas dentro del campo intelectual.

Al término “Sociedad del Conocimiento” se lo debe entender, fuera de toda mirada ingenua o carente de ideología, como una sociedad altamente globalizada, tecnologizada y mercantilizada que existe, funciona y se desarrolla gracias al conocimiento objetivado en instrumentos que poseen o deben poseer en su mayoría los seres sociales para actuar en esa sociedad. Para construir dichos instrumentos se debe tener acceso a información, dominar y crear conocimiento; para manejar los instrumentos se deben poseer ciertas habilidades o aptitudes.

Por otro lado, es importante destacar que el materialismo cultural, nuestro marco teórico, problematiza diversas nociones que la Sociedad de la Información y del Conocimiento sostiene, y nos resulta importante mencionarlo. Una de ellas es el valor a la innovación *per se*, dado que, como sostiene Marvin Harris (1985):

Al afirmar la primacía de la infraestructura conductual sobre la superestructura emic y mental, el materialismo cultural se refiere no tanto a la manera en que se originan los inventos tecnológicos y otras innovaciones creativas en los individuos, como al modo en que tales innovaciones llegan a cobrar una existencia social material y a ejercer influencia sobre la producción y reproducción sociales (p.9).

Para el materialismo cultural, justamente, los factores materiales concretos son los que tienen más peso a largo plazo. Con respecto a la idea de Sociedad de la Información, Manuel Castells (1999) afirma:

La difusión de la tecnología amplifica infinitamente su poder al apropiarsela y redefinirla sus usuarios. Las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar. (...) Por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza productiva directa, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción (p 58).

Aquí es donde el materialismo cultural también entraría en conflicto de acuerdo al principio de primacía de la infraestructura, debido a que lo que tiene efecto a largo plazo es lo material concreto.

Vemos así que la importancia no está en la herramienta técnica o en lo instrumental, sino en el uso concreto que se le da y los valores y contenidos que se creen y derivan a partir de dicha tecnología. Las nuevas tecnologías generan nuevos patrones de organización que modifican las relaciones entre la sociedad y las instituciones (Buey Fernández, 2015, p.2); en consecuencia, surgen nuevas necesidades y requerimientos que exigen desempeños distintos en lo que concierne, por ejemplo, al mundo laboral. Como sostiene Levis (2009) la naturalización de la presencia de las tecnologías informáticas en los diferentes ámbitos de la vida, no puede explicarse a partir de las propias tecnologías, sino que debe entenderse como producto de una transformación en la relación con la naturaleza y nuestro cuerpo, y bajo la influencia de ciertos factores sociales y económicos. Si lo observamos desde nuestra perspectiva materialista, no debemos perder de vista que el modo de producción es la base de todo orden social y que la división social de los hombres es determinada por lo que la sociedad produce, cómo lo produce y el modo de intercambiar sus productos: en cada una de las fases de la historia se encuentra:

Un resultado material, una suma de fuerzas de producción, una relación históricamente creada con la naturaleza y entre unos y otros individuos, que cada generación transfiere a la que le sigue, una masa de fuerzas productivas, capitales y circunstancias, que, aunque de una parte sean modificados por la nueva generación, dictan a ésta, de otra parte, sus propias condiciones de vida y le imprimen un determinado desarrollo, un carácter especial; de que, por tanto, las circunstancias hacen al hombre en la misma medida en que éste hace a las circunstancias. (Marx y Engels, 1845, p. 7).

Concepciones generales del campo intelectual y académico sobre las TICs

Para ordenar y sistematizar las concepciones del campo intelectual y académico respecto de las nuevas tecnologías, creamos dos categorías en donde englobamos de forma general las posturas manifestadas en los distintos discursos: “optimismo tecnológico” y “tecnología ideológicamente influenciada”.

Dentro de la categoría “optimismo tecnológico” encontramos en los discursos consideraciones que asocian a las tecnologías a un significativo imaginario que vincula a las TICs como el remedio de todos los males y los problemas - denominado por Mattelart como tecnoutopías-. Este significativo tecnológico imaginario es lo que Daniel Cabrera (2004) llamó *imaginario telecomunicacional*, comprendido como “el magma de representaciones, afectos y deseos centrados en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y cuyos elementos definitorios son la pancomunicación, la tecnoinformación y la orientación al futuro”. Según el autor (2004), esta matriz simbólica funciona en dos aspectos: justifica el orden social al presentar a las TIC como extrasociales a través de promesas, y “participa de la esperanza de cambio de actores sociales que tienen otra visión de la apropiación de los aparatos técnicos”. Dentro de este grupo, identificamos, por ejemplo, la visión de Mercedes Buey Fernández y Alejandro Piscitelli. Para Mercedes Buey Fernández (2015) la tecnología abre un camino hacia la innovación social y que es “una de las herramientas más poderosas para el cambio de paradigma cultural” (p.4). Alejandro Piscitelli (2011) reconoce que brindan posibilidades emancipatorias y que “las nuevas generaciones son las primeras en aprovecharlas, a través de la cultura de remixado, el reciclado, la copia, la remediación, la estética relacional y la post-producción” (p.114).

Dentro de la categoría “tecnología ideológicamente influenciada” englobamos los discursos de aquellos intelectuales, expertos y académicos que consideran que no son herramientas neutrales, es decir, aquellos que reconocen que dependiendo de la ideología, de las intenciones y de las perspectivas que tenga el que está potenciando el uso de esas tecnologías o el que las pone en práctica e implementa bajo un modo determinado, definirá, de algún modo, sus efectos en la cultura y los sujetos. Los discursos que prosiguen corresponden a esta categoría.

Para Inés Dussel (2010), al menos en el plano de lo ideal, las nuevas tecnologías fomentan la participación, la opinión, la concreción de proyectos, abren más posibilidades de lo que cierran. Reconoce sin embargo que las tecnologías tampoco son un acceso directo al conocimiento, sino que están mediadas ya sea por quien las creó o por quienes la utilizan, para fines didácticos u otros. Ellas jamás se van a preguntar nada por sí solas, son las sociedades a través de su uso las que deben hacerlo.

Ricardo Forster (2011) distingue que algunas características de las nuevas tecnologías son la velocidad, el vértigo, la evolución y la apertura potencial a nuevos mundos. También ofrece un punto importante sobre la corporalidad; plantea que la posibilidad de relacionarse a distancia y de encontrarse por medios virtuales resulta interesante, pero no puede sustituir por completo al encuentro corporal -éste es un vínculo irremplazable-: “Tendría mucho cuidado de no sobredimensionar las redes sociales como únicas generadoras de nuevas experiencias sociales, o de movimientos políticos [...] como si el sujeto de la acción fuera la tecnología, y los sujetos reales fueran deudores o dependientes de la tecnología” (p.62). Forster, a su vez, hace hincapié en cómo las tecnologías, junto a una ideología neoliberal y una economía de mercado, generan un imaginario de que toda innovación tecnológica es indiscutible, necesaria, y los sujetos frente a ella son pasivos, meros consumidores. En esta misma línea suscribe el pensamiento de Eva Da Porta (2011), quien considera que las TIC se presentan no sólo como herramientas sino como “dispositivos de poder-saber que pueden ser apropiados por los sujetos y los grupos según sus necesidades e intereses propios” (p.49). De acuerdo a la visión de Juan Carlos Tedesco (2011), las tecnologías constituyen un flujo incesante de datos, de imágenes, de información que no pueden procesarse al mismo tiempo. Este flujo permanente de información puede jugar en contra, es decir, disminuir la capacidad crítica de los jóvenes y hacerlos focalizar en algunas cosas, perdiendo de vista otras. Para Tedesco (2011) las TICs son entonces un desafío, y por sobre todo un instrumento, no un fin en sí mismo. Ante esto, la escuela, como institución predominante del saber, se vislumbra como uno de los lugares que debe hacerse cargo. Levis (2011), a su vez, destacará que como la tecnología no innova socialmente por sí misma, son los modos de apropiación social (en nuestro caso educativos) los que permitirán las transformaciones (p.8). A la par, se deberá tener en consideración lo mencionado por

Foster (2011): si las tecnologías por sí solas no resuelven la formación crítica, es tarea del sistema educativo inculcar la capacidad de pensamiento crítico (p.62).

Si, como hemos visto, los efectos producidos por las nuevas tecnologías en la cultura son tan significantes, las grandes instituciones educativas y sus respectivas tradiciones pueden y efectivamente entran en tensión con ellas. Continuamente, desde los discursos de los intelectuales, puede leerse el interrogante de si la escuela, como institución de la modernidad, debe adaptarse e incorporar estos cambios tecnológicos a su currícula, ya sea por la pérdida de poder en su función social o por su anacronismo.

La legitimidad de la escuela

Los sistemas educativos son un producto socio-histórico de la modernidad, una construcción no-casual y una necesidad propia de los Estado-Nación para la conformación de los ciudadanos, en donde, por lo menos en sus inicios, el objetivo principal era asegurar la cohesión social transmitiendo normas y valores que legitimaban la autoridad política del Estado. Así, la escuela comenzó a introducirse como el lugar para llegar a la civilización, aseguradora del “progreso” de quienes asistían. El triunfo principal de la escuela radicó en presentarse como sinónimo de educación y educabilidad, logrando convertirse en un dispositivo pedagógico hegemónico que utilizaba, entre otras, dos tecnologías de producción culturales fundamentales: la escritura y la lectura. Otras tecnologías de tipo sociales, tanto o más determinantes que estas, fueron la conjunción de técnicas pastorales y burocráticas. La escuela es producto de la tecnología pastoral administrada a gran escala, lo que requiere su fusión con las técnicas de la administración burocrática. “La escuela reúne las pautas del autogobierno producto de la disciplina espiritual, con las de gobierno de los pueblos producto de la administración social” (Legarralde, 2007, p.29). En la teoría, y como aseguran las propias leyes argentinas, es una institución de la que todos pueden y deben ser parte, es universal y destinada a todos los ciudadanos.

La institución escolar posee sus características propias, determinantes que hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje que allí se produce, tenga efectos específicos sobre el desarrollo subjetivo y cognitivo de los sujetos. La regulación del

tiempo, la dimensión espacial dentro del aula, la jerarquización de las autoridades son tan solo algunos de los elementos que podemos encontrar en las instituciones escolares de ayer y hoy. Sin embargo, en la actualidad, en el imaginario colectivo las escuelas se encuentran en jaque y son muchos los debates que se producen en torno a ellas: sus docentes, sus alumnos y el reconocimiento de la diversidad cultural son parte de los discursos. En este sentido, el rol de la escuela se encuentra para algunos autores debilitado y está interrelacionado, entre otros factores, con el crecimiento de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías.

¿Qué es lo que se le critica a la escuela hoy? Sin dudas, la escuela de los últimos 20 años es diferente a la de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, porque la sociedad y sus prácticas han cambiado radicalmente. El sistema educativo de gran parte del siglo XX era considerado un “santuario sagrado” en el que los problemas del exterior no interferían en el mundo dentro de la institución. En este santuario, las normas respondían a criterios propios, el modo de concebir la autoridad era único, los docentes ocupaban el lugar de transmisores incuestionables del saber, de las normas, eran el reservorio ejemplar de valores, etc, y los alumnos ocupaban el lugar de receptáculos del conocimiento. A su vez, se creó la concepción de alumno ideal - dócil e incompleto- y se pensó en una escuela determinada para inculcarle el conocimiento a ese tipo de alumno.

Ante la caída o pérdida de poder de otras instituciones, surgieron nuevas y diferentes demandas a la escuela. Una de ellas, está vinculada con el estallido de la representación de la relación docente-alumno. Dentro de los reclamos producidos se destaca que los programas educativos están formalizados y no motivan a los estudiantes; que la escuela ha perdido su rol como la institución, por excelencia, del saber; que la autoridad de los docentes está en crisis y que los adolescentes demandan contenidos de su interés a la par que observan la performance de los profesores. "En la escuela se genera una tensión permanente apoyada en la demanda que muchos padres realizan a la institución (o indirectamente a los docentes) porque también ellos comparten el clásico imaginario del progreso, de la actualización de la necesidad de inclusión, de la preparación para el trabajo y el éxito en el nuevo escenario social, hoy vinculado al uso de las tecnologías digitales" (Cabello, 2012, p.189) .

Para este apartado del análisis, que pone como foco a la institución escolar, es necesario recordar que la escuela ha sido atravesada por una crisis que atañe a todas

las instituciones modernas, en tanto que su hilo conductor, el Estado, se ha visto fuertemente debilitado y deslegitimado en términos sociales y políticos durante la década del 90, mientras que el mercado ha hegemonizado y expandido su área de injerencia a todos los aspectos de la vida ciudadana.

En nuestro país, con la reforma educativa de la década del '90 y bajo una lógica economicista atravesada por las políticas neoliberales del gobierno de Carlos Menem, hubo una creciente autonomización del sector privado que adquirió progresivamente el mismo status que la educación pública. Si anteriormente la educación era concebida como un derecho, con las reformas pasó a ser comprendida como un servicio -y como tal, posible de privatizarse-. El argumento, indica Feldfeber, estaba basado en "la creencia que, bajo el dominio del mercado, la calidad de la enseñanza va a mejorar automáticamente." (Feldfeber, 1997, p.8). Desde esta visión, la sociedad civil era la responsable de educar y principalmente, de financiar la educación. Es entonces que "la incorporación de las TIC apareció como una preocupación para el Estado Nacional, porque se les adjudicaba a estas herramientas la capacidad de modernizar la educación" (Da Porta, p.65), y de esta forma alcanzar una escuela de calidad, eficiente.

Para Jorge Huergo (2011), con la crisis del 2001, la escuela fue perdiendo su "carácter sociocultural interpelador y su imagen de agencia ligada al ascenso social, a la inserción en el mundo laboral y a la construcción de la sociedad política" (p.17). A partir de 2003, las políticas educativas llevadas a cabo por el gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner estuvieron enmarcadas en profundas contradicciones tanto en las orientaciones socio-económicas como en la coexistencia de continuidad en las tendencias y cambios respecto a las políticas hegemónicas y neoliberales de la década del '90. Uno de los principales aspectos a destacar de este período es la conceptualización de la educación como un derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de ese derecho. Aquí, como hemos mencionado, las políticas en torno a las TICs cobran fuerza, principalmente a partir de la Ley de Educación Nacional.

En relación con la crisis de las instituciones mencionada anteriormente, Emilio Tenti Fanfani (2004) retoma la noción que afirma que la actualidad está marcada por una "desinstitucionalización" en todos los campos de la vida social, inclusive la escuela:

Las instituciones clásicas como el Estado, la familia, la Iglesia, los partidos políticos, los sindicatos, etcétera, han perdido parte de su poder para “fabricar” subjetividades y determinar prácticas sociales. La pluralidad de significados (modos de vida, criterios cognitivos, éticos, estéticos, etcétera) y la heterogeneidad de sus fuentes (Iglesia, medios de comunicación, espacios que ofrecen bienes culturales, escuela, etcétera) vuelven más azarosa la formación de las nuevas generaciones, ya que no existe un “currículum social” coherente que defina contenidos, secuencias y jerarquías en la cultura que se intenta transmitir [...] En el actual juego de fuerzas el equilibrio de poder entre el sujeto y las instituciones tiende a modificarse en favor del primero. [...] En el mundo en que nos toca vivir, las instituciones ven debilitado su poder y los individuos (algunos más que otros, cabe recordarlo) son más libres y “autónomos” para participar en su propia construcción como sujetos. Por eso el escenario de la escuela presenta mayor complejidad que antes (p.38)

Gabriela Llimós, Pablo Hamada, Mariana Palmero y Gabriela Yeremián (2011) coinciden en el debilitamiento del Estado y de la escuela, a la par que resaltan el crecimiento del mercado como patrón socializador, desde el cual se interpela sujetos y un espacio para la construcción de nuevas identidades: “La penetración de la lógica mercantil tensiona y altera el estatuto de la escuela como institución formadora de ciudadanía en tanto el mercado instituye otros sentidos y propone otras identidades”.⁶ Esto lo veremos más adelante cuando hablemos de la representación de los jóvenes y su construcción de identidad a través del consumo.

Dentro del corpus observamos que la gran mayoría de los autores plantean un debilitamiento de la escuela como institución central del saber, sin embargo, a la hora de justificar o explicar las razones de este enunciado, se centran más en desarrollar los efectos del debilitamiento, y no hay tanto foco en sus causas. Debajo, compartiremos algunas de las posturas.

De acuerdo a Beatriz Sarlo (2005),

En la Argentina, la versión de la historia que transmite la escuela está debilitada por el profundo desinterés que la escuela produce en sus usuarios, los alumnos. La escuela ya no es un lugar de legitimidad simbólica, sino un lugar de pasaje (para que transcurra la adolescencia, para obtener un trabajo, para conseguir comida o seguridad).⁷

⁶ Gabriela Llimós, Pablo Hamada, Mariana Palmero y Gabriela Yeremián: TIC, políticas educativas y mercado: reflexiones desde y hacia el campo comunicación y educación, p. 72 (libro EVA)

⁷ Sobre esta cita, es necesario discriminar que, al hablar de alumnos, la autora se refiere a ellos, críticamente, bajo la categoría de usuarios, un término que remite a personas del ciberespacio o consumidores.

Sarlo, quien sí delinea una posible causa, destaca que uno de los motivos por los que el valor de la asignatura Historia perdió peso está basado en la competencia y el lugar de desventaja de la escuela en relación con los medios de comunicación. Para la autora, ésto afecta a los alumnos y a los maestros ya que en muchas ocasiones “los medios son más importantes en la cultura de los maestros que las escuelas de formación docente”. A su vez, Sarlo continúa (2005), el hecho de percibir a la escuela como un lugar de pasaje, podría explicar que los conocimientos y contenidos brindados en la currícula escolar sólo deberían estar vinculados a las exigencias del mundo laboral de la actualidad, para poder considerarla de calidad. De este lado nos preguntamos, ¿el mercado regiría la importancia y relevancia del contenido dictado de la escuela? Roxana Morduchowicz (2013) plantea como necesario que la escuela redefina su función al perder el monopolio de la información. Para ella, en la actualidad “información es lo que sobra” y, a raíz de esto, es la escuela quien “debe enseñar a interpretar, procesar y evaluar esa información”. Para ella, la escuela fue la proveedora de información en siglos anteriores, pero hoy tiene que redefinir su función porque ya no tiene su monopolio; hoy, tiene que enseñarles a los jóvenes cómo buscar, cuál es la credibilidad de la fuente y a pensar sobre esa abundante información que hay disponible. Luis Alberto Quevedo (2011) plantea que, durante los siglos XIX y XX, la escuela era el lugar privilegiado para acceder al conocimiento y la información, y reconoce los cuestionamientos actuales de este supuesto. Sin embargo, sostiene que el espacio central de aprendizaje sigue siendo la escuela y que es el lugar en donde la tensión con los medios de comunicación puede procesarse (p.131). Para Alejandro Piscitelli (2012), en un sentido similar, la escuela perdió el monopolio cognitivo y la posibilidad de definir qué es lo que hay que aprender y cómo hay que enseñar: “lo que hay que buscar es (...) un nuevo pacto educativo (...) en donde se recuperen las funciones de la escuela, donde la institución entienda que no puede aspirar a tener el control de cuál es el conocimiento válido”.

Otro de los efectos de debilitamiento enunciados dentro del campo están asociados a una visión sobre la escuela entendida como anacrónica, sumado a la crítica de que la escuela, como institución de la modernidad, debe adaptarse a esta nueva era, transformando el sistema escolar a uno acorde a este siglo. Jesús Martín-Barbero (1997), por ejemplo, habla de la escuela como anacrónica y de su debilitamiento como institución pública. El autor plantea que se produjo un descentramiento, hoy en día el saber circula más allá del libro, y también una

deslocalización de esos saberes en relación al sistema educativo que es incapaz de pensar la envergadura de los cambios culturales. Sobre esto, en el campo intelectual y académico las visiones son variadas y se pone el foco en distintos aspectos. Uno de ellos, está relacionado con el hecho de que si la escuela no se adapta a las nuevas transformaciones sociales y culturales, no se prepara a los jóvenes para las demandas del futuro. Para Guillermina Tiramonti (2016), Magíster en Educación y Sociedad de FLACSO Argentina, continuar con este modelo es inviable e irremediablemente conducirá al fracaso:

Estamos frente a una institución escolar que no está a la altura de los tiempos porque si bien se propone incluir, no puede incluir en el saber. Y a la vez, el saber que está transmitiendo la escuela no son los saberes que requiere la sociedad contemporánea que requiere menos contenidos y más capacidad de competencia para comunicar, inventar y crear. La escuela tradicional es una escuela de homogeneización y ahora necesitamos chicos creativos.

Diego Levis (2008), docente de la UBA, por su parte, plantea que “la escuela debe cambiar porque la sociedad en la que se desenvuelve no es la misma en la que fue creada”. En el libro recopilatorio de Eva Da Porta (2011) sobre debates en comunicación y educación, Viviana Minzi, Laura Ahmed, Susana Bermudez, Paula Camarda, María Gabriela Madeo y Graciela Schmidt⁸ plantean que para que la escuela sea pertinente en la Sociedad del Conocimiento hay que “construirla en base a las necesidades de los contextos y las capacidades de los alumnos con los que interactúa diariamente” (p.137). Por otra parte, Ricardo Forster (2011) afirma que la institución escolar se permite plantear un anacronismo al erigirse como un espacio en donde se despliegan lazos y conductas diferentes a las de lógica virtual de la sociedad actual y sostiene que “la escuela debería encontrar una intersección entre la

⁸ Una breve aclaración sobre quiénes son los autores: Viviana Minzi es Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Máster en Educación. Trabaja como investigadora categorizada en la UBA en temas vinculados a educación, comunicación y cultura. También formó parte del equipo nacional del Programa Conectar Igualdad. Laura Ahmed es Docente UBA y asesora en lectura crítica de medios. Susana Bermudez es docente especializada en tecnologías de la información en el aula. Paula Camarda es Licenciada en Ciencias de la Comunicación y también trabajó como Coordinadora Proyectos de Integración de TIC en Ministerio de Educación De la Nación Argentina. Por último, María Gabriela Madeo es Licenciada en Ciencias de la Comunicación en la UBA, profesora en educación media y superior y trabajadora dentro del Ministerio de Educación Nacional desde el año 2010, y Graciela Schmidt también es Licenciada en Cs. de la Comunicación de la UBA, además de profesora en educación media y superior.

atemporalidad propia y ese efecto efímero, inmediato, instantáneo de las nuevas tecnologías” (p.58,59).

En un sentido opuesto, Mariano Narodowski (2016) establece que “transformar un sistema escolar a gran escala por ahora no parece posible. Se puede mejorar. Pero la idea de que las pantallas lo van a hacer está lejos de ocurrir”. Minzi, Ahmed, Bermudez, Camarda, Madeo y Schmidt (2011), a diferencia de Narodowski, no hablan de una imposibilidad de transformación del sistema educativo, pero sí plantean que la transformación del espacio unimodal del aula a uno donde convergen múltiples emisores y lenguajes, desafían las pautas culturales y no son cambios de índole tecnológicos o arquitectónicos (p.132). Seguimos preguntándonos por encima de estos debates: ¿está la escuela en un proceso de transformación? ¿puede desaparecer? Algunos expertos como Quevedo (2011) dicen que sí, porque es una institución joven que apenas tiene doscientos años, y en la historia de la humanidad existieron muchas y diferentes maneras de reproducir ese sistema de enseñanza y aprendizaje (p.132).

Ahora bien, los enunciados de los intelectuales y expertos mencionados en este apartado, nos conducen a preguntarnos a qué se debe este hincapié en el “debilitamiento de la escuela”. Como mencionamos anteriormente, en mayor medida, los discursos que circulan dentro del campo se centran en los efectos. Al no cuestionar las causas o las razones cabe preguntarse si los efectos mencionados por los intelectuales y académicos finalmente terminan contribuyendo o colaborando al debilitamiento de la escuela al catalogarla, por ejemplo, como anacrónica; y a su vez, nos surge el interrogante de cuáles serán los parámetros que les permiten concluir que efectivamente la institución escolar está debilitada. Si observamos el período en el cual se inscriben estos enunciados, podríamos considerar que el planteo de escuela debilitada se corresponde con el imaginario de desarrollo que se propone en la Sociedad del Conocimiento en donde las TIC son el vector de innovación y de conectividad, vehículos de modernización y ordenamiento respecto a un orden social supranacional. Este imaginario opera positivamente en el sistema educativo, estableciendo que las escuelas deben incorporar las TICs por ser comprendidas como vectores de desarrollos, sin demasiados cuestionamientos. Si observamos las características del campo de la comunicación y de la educación, no debemos perder de vista que en este período se vivencia un cierto optimismo tecnológico -“revival McLuhinista” en términos de Palacios-, sin reflexiones profundas sobre ello y con un

pensamiento más bien pragmático. “Lo problemático de estos trabajos radica, a nuestro entender, en la carencia de reflexiones en torno al rol mismo de lo tecnológico en tanto factor estructural que condiciona o determina los diversos usos que de él puedan hacerse en las distintas sociedades” (Palacios; 2003).

Además, para este apartado consideramos que es importante reflexionar sobre la tríada Estado, mercado y educación, ya que los accionares realizados por cualquier de estos tres agentes generan una permanente y compleja disputa de poder, propiciando desplazamientos y nuevos posicionamientos, también dentro del campo académico e intelectual. Creemos que gran parte de las demandas hacia la escuela tienen como trasfondo estas negociaciones y pujas de poder. Por esto, es que Tedesco (2011) afirma que es necesario que el Estado pueda ser líder en la toma de decisiones respecto a las TICs, ya que dejarlo en manos de la lógica privada causaría que un tema tan relevante para la educación caiga en las manos del mercado, en donde el uso didáctico de las tecnologías sería la última preocupación (p.188). En otras palabras, retoma la importancia de la “demanda social”, para no dejar a la innovación tecnológica sin control en las manos de la lógica del lucro.

De acuerdo a nuestra perspectiva materialista, consideramos importante marcar el rol del mercado que en muchas ocasiones se vuelve invisible y donde las TIC se convirtieron en un espacio de disputa. Para Eva Da Porta (2008), “las nuevas tecnologías no sólo movilizan imaginarios de integración de la escuela a la sociedad en términos simbólicos sino también en términos económicos. La escuela se vuelve parte del mercado y un espacio de oportunidades para el capital privado” (p.7). De acuerdo a Minzi, Ahmed, Bermudez, Camarda, Madeo y Schmidt (2011), es el mercado quien se posiciona como un agente socializador germinal de los individuos disputando el rol histórico que los institutos educativos desempeñaban con su función de integración social (p.131).

Inclusión digital en las escuelas

La tensión entre la escuela, los variados procesos de innovación y las diferentes posturas de los intelectuales y académicos con respecto a estos procesos, es histórica. Como se mencionó anteriormente, en un principio el acceso al saber estaba restringido a un sector de la sociedad: la élite. Pero con la llegada de la imprenta el

acceso al conocimiento se masifica, a la par que se reconoce la necesidad de crear instituciones que enseñaran lo que a través de la imprenta se difundía. La escuela nace primero ligada a la palabra escrita; de esta pasa a tener que enfrentar, y de alguna manera incorporar, la cultura de lo visual, es este el primer choque: el encuentro con la imagen. Este es uno de los motivos que genera luego la reticencia hacia el lenguaje audiovisual. De acuerdo a un informe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2006): “Con el surgimiento de la TV, ese divorcio crece porque se vincula a la televisión con la distracción, el entretenimiento y la ficción, lo que se opone a la disciplina, la autoridad y el esfuerzo que conforman la lógica de la propia escuela” (p.4). La lógica de la industria cultural somete las ideas al mercado. Hablamos, en palabras de Enzo Traverso (2013), del pasaje de la «grafósfera» a la «videosfera».

Esta es “una mutación gigante cuya dimensión todavía no se aprecia del todo. La «grafósfera», que comienza en el siglo XV con la invención de la imprenta y el nacimiento de la cultura del libro, es sustituida por la cultura de la imagen. En la década de 1980, la imagen triunfa con la multiplicación de las cadenas televisivas, a tal extremo que pone en discusión el estatuto de la palabra escrita y, por lo tanto, la función del intelectual” (p.32).

Analizando el campo, Umberto Eco reconoce a esta corriente apocalíptica presente en la década del 60 y manifiesta la presencia de la corriente de los integrados, quienes, de manera opuesta a los mencionados anteriormente, idealizan a los medios de comunicación por considerarlos una gran oportunidad de democratización. Durante las décadas de los 80 y los 90 surge una nueva corriente, de aceptación crítica, que elimina las vertientes anteriores y promueven aceptar a los medios de comunicación y convertirlos en objeto de estudio (IIPE, 2006, p.5).

Juan Carlos Amador (2013) plantea que ante la emergencia de un cambio de época:

Existe un divorcio entre una subjetividad pedagógico-moderna que busca fomentar la escuela (y en general las instituciones de protección de los niños y niñas) y la subjetividad hipertextual-interactiva (Amador, 2012) que construyen estos sujetos a partir de sus distintos niveles de participación en la cultura de convergencia (mediática y tecnológica). (p.3)

En una misma línea se encuentra Luis Alberto Quevedo (2003), quien habla del declive de la escuela pública argentina y del desencuentro entre la institución escolar y las nuevas instituciones de la cultura mediática y digital. Quevedo plantea que “la institución escolar debe enfrentar los problemas que se derivan de la necesidad de articular dos lenguajes y dos modos de aprendizaje diferentes: por un lado, aquel que es propio de la tradición escolar [...] por el otro, el lenguaje de los medios de comunicación y de la informática, que implica la adquisición de un conocimiento en mosaico” (p.3). Esta necesidad inminente también es planteada por Martín-Barbero (2002), pero el autor alerta:

El cambio en los protocolos y procesos de lectura, que sin duda atravesamos, no significa, no puede ni debe significar, la sustitución de un modo de leer por otro sino la compleja articulación del uno y los otros, de la recíproca inserción de unos en otros, entre libros y cómics y videos e hipertextos. (p.52,53).

Para Tedesco, es más complejo leer en la actualidad que en el pasado debido al desarrollo tecnológico: “Para leer en estos nuevos sistemas tenemos que sostener el inicial: no se puede leer un hipertexto sin leer bien un texto. Así como se generan nuevas alfabetizaciones también se generan otras analfabetizaciones” Es así entonces como en algunos discursos de los intelectuales la crisis del libro no necesariamente hace referencia a la muerte del mismo, sino que habla de un desplazamiento del centro en el universo cultural y del surgimiento de la pluralización de nuevos tipos de existencia del texto escrito.

Cabe destacar que aún hoy sigue manteniéndose el enfrentamiento entre la cultura letrada y la cultura de la imagen y, a este conflicto no resuelto se le sumó la cultura digital y la convergencia tecnológica. “Estamos en un pasaje de un universo de consumidores, que hoy gira alrededor de los objetos de conocimiento estáticos, para pasar a un universo de objetos liberados y abiertos girando alrededor de sujetos dinámicos” (Piscitelli, 2011, p.113-114). En el análisis de los discursos es claro que hay un punto donde pese a las disidencias los intelectuales coinciden: estamos frente a dos tipos de lenguajes distintos entre sí y ante esto, hay una necesidad de cambio o adaptación. “Ya no estamos sólo frente a un hecho tecnológico o la dominancia de una lógica comercial, sino a profundos cambios en todas las prácticas culturales de

memoria, de saber, de imaginario y creación que nos introducen en una mutación de la sensibilidad” (Barbero, 2002, p.66).

En la década del 2000 predomina en los discursos del campo intelectual un fuerte consenso respecto de la adopción de las nuevas tecnologías, y las diferencias resaltan al momento de pensar en los motivos y modos de su implementación, además de en los objetivos que se deben perseguir. Que el debate sobre la incorporación de las TIC en Argentina se produzca en estas últimas décadas con mayor preponderancia, está fuertemente vinculado, no sólo a la revolución tecnológica de la época, sino también al incremento de las políticas estatales en esta materia que entienden a la educación como un espacio estratégico para la gestión de políticas sociales compensadoras, universales e igualitarias (Da Porta, 2011). Así, la Ley de Educación Nacional (2006) plantea que uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional es: “Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación”.

Como se mencionó en el marco teórico y retomando a Raymond Williams, todo fenómeno social está atravesado por la cultura. Creemos que el sistema educativo en su conjunto debe trabajar también sobre aquellos elementos que son parte de la vida de los jóvenes y de toda la sociedad, porque de nada sirve enfrentarlos y negar su existencia. Pero como en todo proceso de enseñanza, debe estar claro por qué se utiliza a las TIC y con qué fin, es decir, qué es lo que queremos que los alumnos aprendan a partir del uso de las tecnologías y sus propios consumos.

Beatriz Sarlo, como tantos otros intelectuales, manifiesta que la escuela compite con los medios de comunicación y se encuentra en una clara desventaja. Sin embargo, descreo que los problemas de la educación argentina se solucionen con más tecnología: “No estoy segura de que internet sea un instrumento pedagógico en el aula, pero estoy convencida de que puede ser el instrumento de formación docente en un país donde la cultura del maestro se ha deteriorado” (Sarlo, 2005). Guillermina Tiramonti (2016), en cambio, tiene una visión más positiva respecto de las nuevas tecnologías. Para la autora hay que educar a las nuevas generaciones de manera acorde a las demandas de la actualidad. A diferencia de Sarlo, su hincapié no está en el consumo de los medios sino en el proceso de enseñanza-aprendizaje a realizar con los grupos de alumnos:

Se trata de hacer de cada joven un individuo capaz de producir conocimiento por sí mismo, de indagar y averiguar a partir del uso de Internet, de construir y solucionar problemas y de inventar alternativas para ser partícipe creativo de la construcción de su propio futuro y el de la sociedad en la que vive. (Tiramonti, 2016)

Frente al debate sobre si incorporar o no la tecnología, Roxana Morduchowicz (2013) establece que se abren dos elementos que consideramos necesarios retomar: uno de ellos centrado en las estrategias pedagógicas de los dispositivos tecnológicos y otro vinculado a cómo se trabajan los medios de comunicación y TICs en el aula. Si analizamos el primer punto, consideramos que si en el aula comienzan a utilizarse dispositivos tecnológicos los mismos deben perseguir un fin didáctico, sino, es solo la utilización del instrumento por el instrumento mismo, sin ningún objetivo estratégico. Sobre esto, las docentes Mónica Caplés y Débora Brocca (2010) plantean que la utilización de las nuevas tecnologías como meros recursos no instituyen un nuevo modo de enseñar. Minzi, Ahmed, Bermudez, Camarda, Madeo, Graciela Schmidt (2011) consideran que la escuela debe permitir nuevos aprendizajes: “De poco serviría que todos los alumnos tengan computadoras si las instituciones no permiten la entrada de nuevas experiencias culturales y prácticas de aprendizaje diferentes” (p.132). Diego Levis (2009) advierte la presencia de actores que promueven como solución el equipamiento masivo de computadoras conectadas a Internet, a la par que olvidan el desarrollo de propuestas pedagógicas que contemplan estos cambios. Inés Dussel (2016) coincide con esta postura:

Hay que pensar para qué traemos las nuevas tecnologías. [...] No es tanto el soporte o el medio en sí, sino qué te permite hacer, qué complejidad tiene y qué desafíos está planteando. La escuela tiene que encontrar una posición de apropiarse de lo que vale la pena.

Buey Fernández (2015), en la misma línea que los autores mencionados, reconoce que el problema de la incorporación de las TICs no se resuelve con la mera utilización de Internet sino con la reflexión de por qué, para qué y sus motivos en función de los estudiantes que se deseen forma (p.3). Alejandro Piscitelli (2009) coincide en centrar el interés en para qué se utiliza la computadora y cuál es el diseño del espacio áulico: “Se podría pensar que el uso masivo de la computadora en el aula tiene que haber hecho que haya más interés por parte de los chicos. Pero no, porque tiene que ver con cómo y para qué entra la computadora”. A su vez, considera que lo

que no funciona es el modelo taylorista de la escuela: “Con las computadoras o sin ellas, siempre es la misma idea: un curriculum prefijado, un docente que sabe, viene y recita. Y las computadoras se usan para hacer el mismo mal de siempre.” Inés Dussel (2010), por su parte, pareciera encontrar en las netbooks, a quienes menciona como un artefacto tecnológico permanente en el aula, la posibilidad de redefinir el aula como espacio pedagógico. Junto con Quevedo añade a la transformación del espacio, los desafíos pedagógicos que implica la introducción de nuevas tecnologías en las escuelas, el tiempo que imponen como en la reorganización de los saberes y las relaciones de autoridad en el aula (p.11).

Por lo tanto, y en mayor medida, observamos que en los campos de la comunicación y la educación circulan discursos que hacen hincapié en las necesidades de desarrollar y acompañar inclusión de las TICs con estrategias pedagógicas. Como veremos posteriormente en mayor detalle, los docentes y el Estado parecieran tener un rol central en este punto que se les demanda. Como dice Mariana Maggio (2012), “la transformación tendrá lugar si los docentes se hacen cargo de estas enormes oportunidades para poner en juego sus ideas más brillantes y hacer realidad sus sueños pedagógicos” (p.13). Para Nelson Pretto (2011), si se quiere obtener resultados en la inclusión de las TICs, “el papel del Estado debe ser el fortalecimiento de todo el profesorado y de las escuelas” (p.122).

En lo que concierne al segundo elemento, resaltamos que el fin no es, desde nuestra opinión, legitimar solamente a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías; es crucial fomentar el pensamiento crítico en los alumnos y brindarles las herramientas necesarias para que puedan identificar su impacto ideológico, sus lógicas de producción y de recepción. Al tomar a los medios como objeto de estudio, surge el interrogante de cómo estudiarlos en la escuela, si comprendido como una materia específica o como un contenido transversal a las distintas disciplinas. En el caso de Argentina, los medios son estudiados como una materia separada. La particularidad radica en que las currículas de materias afines en escuelas, instituciones universitarias o profesorados suelen tener la nomenclatura de “taller”, poniendo el énfasis en la operatividad o puesta en práctica de los nuevos medios, y no en su análisis más profundo. Con respecto a esto, la postura de Morduchowicz (2008) establece que:

Necesitamos pensar en la actitud hacia los medios. Si los chicos no saben leer un diario y diferenciar el periódico A del B; si no pueden analizar la manera en que un noticiero televisivo presenta las noticias y si no pueden discriminar las distintas fuentes que dan origen a las informaciones que buscan en Internet, el potencial de los medios se empobrece.

Es decir, si bien el acceso y dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la Sociedad del Conocimiento, un paso más allá debe tomarse en pos de realizar un uso crítico de los mismos.

¿Aprendizaje entretenido?

Una de las críticas que se manifiestan en los discursos de los intelectuales y académicos es que la institución escolar perdió su lugar y su poder de formar ciudadanos frente a los contenidos educativos, o no educativos, presentados por los medios.

La televisión compite con los fines y los contenidos escolares pero redefiniéndolos. Al contrario de la escuela, la televisión sí se hace cargo del tema educativo, a través de lo que se llama *eduversión*, esto es, inscribiendo los contenidos educativos y formadores en el centro mismo de la industria del entretenimiento” (Quevedo, 2003).

Pensando en el concepto hoy tan usado de gamificación, se le exige a la escuela que sea divertida, como lo es la televisión o los videojuegos –ya que para estas perspectivas también proporcionan un aprendizaje significativo-. A esto, podemos sumar el planteo de que establece que no es útil intentar reproducir en la escuela las tecnoprácticas, de marcado carácter lúdico que los alumnos realizan fuera de la institución, ya que la capacidad educativa y la atracción del juego pierde fuerza cuando jugar deja de ser una actividad libre y realizada sólo por gusto (Levis, 2012, p.20). Para Levis, jugar es aprender y propone frente a esto un cambio metodológico, que consiste en “incorporar progresivamente en las aulas un modelo de enseñanza y aprendizaje reticular, de estructura y funcionamiento similar a las formas de comunicación utilizadas en la Web, propias del ciberismo” (Levis, 2012, p.20). Perspectivas como éstas, ignoran que uno de los efectos más importantes de la industria cultural por sobre la escuela es pretender que justamente esta última sea

entretenida y de interés para sus alumnos. Dejan de lado, a su vez, la dimensión comercial y las brechas sociales y económicas existentes entre los alumnos. Como plantean algunos académicos e intelectuales del campo de la educación, “es necesario reconocer a las nuevas tecnologías como bienes materiales y simbólicos resultantes de una industria cultural que introduce sus concepciones y su lógica en el escenario escolar. (Da Porta, 2011, p.71)

En el caso de Inés Dussel (2016), la autora se pregunta si los contenidos escolares deben entusiasmar a los jóvenes de la misma manera que un videojuego arriesgando que no necesariamente esa es su misión: “La escuela es otra cosa. Son necesarias en la sociedad y en la vida distintos tipos de operaciones. Creo que hay que oponerse a este lenguaje dominante de la industria del entretenimiento cuando es fácil y banal, sobre todo en términos de la escolarización, que tiene que ir progresando en dificultad” (parr 5). Como vimos anteriormente, y si bien Levis (2012) tiene una postura más bien positiva respecto de las nuevas tecnologías y el interés que pueden producir en los alumnos, reconoce que limitar la educación formal a los intereses de los estudiantes puede traer aparejados graves riesgos en tanto se pierde la función de la escuela como espacio de descubrimiento. Una tensión entre la idea de escuela como lugar de educación formal y como espacio también posiblemente innovador.

Desde la perspectiva materialista que atraviesa nuestra tesina, coincidimos en que las competencias de las escuelas no son lo mismo ni deberían ser iguales a las de la competencia de la lógica del mercado. Santiago Alba Rico (2009) plantea en “Elogio del aburrimiento” que las dos formas de impedir que el hombre piense son obligarlo a trabajar ininterrumpidamente y a divertirse sin descanso. Para el autor es necesario estar aburrido para ponerse a pensar y reconoce que es el capitalismo el que prohíbe el aburrimiento, ponderando el mercado y la industria del entretenimiento. Plantea, incluso, que la escuela misma ha claudicado a la lógica del entretenimiento. Inés Dussel (2010) retoma al filósofo francés Bernard Stiegler, que postula que la producción televisiva encuentra problemas similares a los de la escuela en generar atención exclusiva de los espectadores y reconoce que la pelea no es entre atención y distracción, sino entre distintas formas de organizar la atención. Al respecto propone:

Hay que discutir y repensar las relaciones entre el ver y el saber, el atender y el aprender o entender, en el marco de estas nuevas tecnologías y modos de acceso. Un punto de partida fundamental es reconocer que hay una mediación entre ver y saber, hecha por la cultura, por las tecnologías [...] El atender, entender y aprender son prácticas sociales e históricas, y hay que pensar qué significan en este nuevo contextos de tecnologías multimediales (p.130).

Creemos que el aprendizaje, puede y debe ser en determinados momentos entretenido, pero principalmente debe ser significativo y para ello, no debe perder cierto formalismo. Podríamos pensar a la diversión como una fórmula dentro del aprendizaje, como una manera posible de acceder a los alumnos, sus intereses y sus visiones del mundo. Esto no tiene que ver con hacer o someterse a lo que a ellos les entretiene por no perder su atención, sino en entender sus lógicas y adaptar los métodos pedagógicos en torno a ellas. Esto es lo mismo que decir adaptarse a las lógicas del lenguaje de las TICs, medios con los que los jóvenes interactúan cotidianamente a través del entretenimiento, y a través de los cuales se transforma su misma forma de ser-estar en el mundo.

Además, nos parece pertinente destacar que uno de los posibles motivos por los cuales derivan discursos -de parte de los intelectuales, académicos y expertos- que hacen referencia al potencial educativo que tienen los videojuegos y el interés por un aprendizaje entretenido, radica en que en el período que estamos analizando había un especial interés dentro del campo de la comunicación por la niñez y la infancia como sectores a ser estudiados en términos de recepción o consumos mediático, y por los videojuegos como objeto de estudio en relación con esto.

Ciudadanía y democratización

La TV, Internet y la computadora son ofrecidos como instrumentos democratizadores y, a la vez, son estigmatizados como los causantes de la debacle cultural y de la falta de lectura. Ante la crisis de la escuela, Valeria Fernández Hasan (2003) se pregunta si los nuevos medios pueden contribuir a la formación ciudadana y la consolidación de la democracia, y en su análisis retoma a García Canclini, quien con una visión optimista establece que “las industrias culturales se han convertido en el principal recurso para fomentar el conocimiento recíproco y la cohesión entre los múltiples organismos y grupos en que se fragmentan las grandes ciudades... la ciudadanía ya

no se constituye sólo en relación con los movimientos sociales locales, sino también en procesos comunicacionales masivos” (p.77). Frente a toda esta condición cultural específica que nuestros tiempos plantean, Hassan dirá que la escuela es inadecuada, que impone valores que tampoco coinciden con los de la sociedad en general. Tampoco los conocimientos que ofrece pueden competir con aquellos que ofrecen las tecnologías de la información, las televisivas. En definitiva, para ella la realidad tecnológica supera con creces a lo que sucede dentro del aula.

Pese a estos discursos que enfrentan a la tecnología y su velocidad con el saber letrado y su disciplinariedad, pese al espacio que parece ocupar o perder uno y otro en el campo, o las porosidades que se generan entre ellos, hay algo que se difumina en el camino. Esto es, el hecho concreto y real de que no todos acceden de igual manera a los nuevos medios digitales, más bien, las brechas en relación a la educación parecen acrecentarse. Esta situación en cuestión, sumado al desarrollo de las TICs y la Sociedad del Conocimiento de la cual somos parte, interpelan el accionar del Estado. ¿Es responsabilidad de este brindar acceso universal a las tecnologías y preparar al sistema educativo para la formación en su utilización? ¿Son las nuevas tecnologías las nuevas condiciones para una sociedad más justa y democrática?

Consideramos que desde una perspectiva materialista, la premisa de la Sociedad del Conocimiento de que las TICs son aseguradoras de una mayor democratización sería, al menos cuestionada, bajo el argumento de que en realidad reproducen las diferencias. La incorporación de las mismas están determinadas por una serie de condiciones políticas, sociales, culturales y económicas y, por lo tanto, pese a su incorporación, los hombres estarán determinados por condiciones materiales de existencia particulares. Así, podríamos afirmar que la distribución del capital cultural es tan desigual como la distribución del capital económico y social. Cuestionamos, de esta manera, la afirmación que establece que la experiencia digital es universal. En este apartado retomaremos distintas creencias para observar qué es lo que se manifiesta al respecto desde los discursos pertenecientes a nuestro corpus.

Al hablar de las tecnologías, hay una tendencia a creer que la misma conduce a un acceso universal al conocimiento y que todos poseen estos dispositivos: “Las tecnologías que llamamos TICs, desde las más antiguas a las actuales, están siempre presentes en la escuela y son históricamente producidas por la humanidad (...) Seguramente pueden estar más o menos presentes, y ahí nos enfrentamos al gran desafío: hacer que todos tengan acceso, para reducir la brecha digital” (Pretto, 2011,

p.119). Sin embargo, según el Ministerio de Educación, de las cerca de 50.000 escuelas de gestión estatal a lo largo del país, el 53% no cuenta con conectividad a Internet. El restante 47% lo tiene principalmente para uso administrativo y no pedagógico. A su vez, las TIC siguen teniendo un rol instrumental. El modelo más extendido en el sistema educativo argentino sigue siendo el laboratorio o sala de informática, tal es así, que ocho de cada diez escuelas poseen un espacio destinado a tal fin y para el 62% se trata de la única o la principal modalidad de integración (UNICEF, 2015).

Teniendo en cuenta la problemática de acceso a las nuevas tecnologías y redes de conectividad, que produce la existencia de brechas digitales hacia dentro de una misma sociedad, es que el Estado acciona a través de estrategias propiciando su reducción. En nuestro país, en la década kirchnerista, se inicia un proceso de “repolitización de la educación” (Llimós, Hamada, Palmero, Yeremián, 2011, p.68), en donde la educación se posiciona como una de las principales estrategias para garantizar la inclusión, la igualdad y la democratización de la sociedad. La temática de las TIC se focalizó en tres grandes áreas: el gobierno electrónico, infraestructuras y conectividad, y educación (Finquelievich & Chiprut, 2010). La retórica en la década kirchnerista en lo que concierne al ámbito educativo estaba asociada constantemente a conceptos como “igualdad” e “inclusión”. Al respecto, Roxana Cabello (2012) distingue esta representación imaginaria instalada en la sociedad: “Se deposita en los sistemas educativos, sobre todo en los ámbitos de gestión pública, la expectativa de gestionar la desigualdad, disminuir la brecha y aumentar la inclusión. Muchas veces se ha tendido a homologar la inclusión digital con la inclusión social” (p. 187). Ricardo Forster (2012), intelectual y conocido adherente del kirchnerismo, sostiene bastante esta idea de “igualdad” en su discurso: “No hay que perder de vista que la educación realmente mejora cuando la incorporación igualitaria de las nuevas tecnologías supone la formación de estudiantes críticos y responsables de ese uso” (p. 58).

Otra creencia esbozada en los discursos en el campo es que las nuevas tecnologías conducen a una mayor democratización y es posible observar que la relación entre desarrollo social, progreso y tecnología se consolidó como una relación estable (Roxana Cabello, 2012, p. 188). Valeria Fernández Hasan (2003) retoma el caso de García Canclini, quien no sólo afirmó que “la massmediatización va acompañada no solamente de una mayor democratización en la posibilidad de acceso a los bienes culturales, sino que esa nueva cultura, que rebasa los límites nacionales

y pone énfasis en el consumo, habría desplazado la problemática misma de la ciudadanía al consumo” (p.76). Esta creencia se sostiene porque como la Sociedad del Conocimiento actual valora la información y el conocimiento es un bien supuestamente disponible y apropiable por todos, su acceso significa una posibilidad de acción y ante ello, la capacidad de eliminar diferencias y desigualdades. Pero como afirma Feldfeber (2006), “esta perspectiva olvida que en nuestras sociedades fuertemente desiguales y cada vez más dualizadas, el conjunto de los excluidos de los bienes materiales y culturales de la sociedad es cada día mayor” (p.19). Sobre esto y centrándose en los usuarios jóvenes, Nelson Preto distingue que las tecnologías están presentes en mayor medida para aquellos de sectores más altos ya que pertenecen a la cibercultura. Preto (2012) establece que la inmersión en las TICs resultaría posible si construimos políticas públicas que generen el acceso en sus casas, a través de telecentros comunitarios y la escuela (p.120). Arroyo (2010), por su parte, afirma que si lo que se pretende es equilibrar las oportunidades de los jóvenes, “el Estado debe generar condiciones iniciales parecidas para compensar esa situación de desventaja en que se encuentran” (p. 148).

Roxana Morduchowicz (2008), Doctora en Comunicación y ex directora del Programa Escuelas y Medios del Ministerio de Educación de la Nación, reconoce que la pobre utilización de Internet en los sectores populares es la nueva forma de exclusión. Sin embargo, la autora no se centra en el acceso para hablar de diferencias: “La principal desigualdad en la tecnología (la brecha digital) entre adolescentes de clase media y los de zonas vulnerables no radica en el acceso a los soportes tecnológicos [...] sino que es producto de la limitación en los usos y prácticas.”

Un informe del Instituto para la Integración de América Latina y el Caribe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) manifiesta que la brecha digital, en jóvenes de 18 a 34 años, es también una brecha social. En nuestro país “los hábitos de consumo de los millennials, así como los vínculos que establecen con la tecnología, el empleo y la educación están condicionados por el nivel socioeconómico al que pertenecen” (Pallaro, 2017). Según esboza este estudio, los conocimientos que presentan mayores diferencias según el nivel socioeconómico son los que requieren cierto grado de especialización y formación. Sólo un 31% de los encuestados de estratos bajos sabe utilizar planillas de cálculo, contra el 61% de los sectores medios o altos. Algo similar ocurre con los procesadores de texto y la gestión de redes

sociales: el porcentaje de jóvenes de clase alta que los maneja, duplica a los de clase baja. Para Susana Muraro (2005):

La idea de la tecnología informática y de la comunicación democratizadora de la información se apoya en el supuesto de que el acceso a la información sobre redes globales (Internet y sus páginas de la Web) será posible para cualquier individuo que tenga conexión con la red informática: desplazándose el problema del acceso a la información a la tecnología [...] no solamente la posibilidad de acceso a esta tecnología produce un efecto democratizador de la información, sino también las políticas de equidad social en torno a la distribución del conocimiento.” (p.5)

Como esboza la autora, la democratización no termina en el acceso debido a que la masificación no tiene nada que ver con la democratización; es indispensable también analizar las posibilidades otorgadas por la escuela para adquirir y desarrollar distintas competencias vinculadas a esas tecnologías. Como afirma Tedesco (2010), hay que insistir en que las potencialidades democratizadoras de las nuevas tecnologías “depende de los modelos sociales y pedagógicos en los cuales se inserte su utilización más que de las tecnologías mismas” (p.63) , y que definir las orientación que se le otorgará a las TICs es una tarea política. Al respecto, Manuel Area Moreira (1998) plantea que hay una preocupante ausencia de estudios en los que las TIC son analizadas en relación con los cambios sociales, políticos y culturales que éstas promueven en nuestras sociedades, y por lo tanto, no es posible identificar las responsabilidades y retos educativos que promuevan una mayor justicia social y progreso.

A su vez, y como reconoce Tedesco (2008), los sectores de altos recursos podrán intentar diferenciarse en el uso de las TIC, centrándose en la búsqueda de contenidos que se adapten a las necesidades de la comunidad educativa a la que pertenecen, incluso pagando por ello. Mientras que los sectores con bajos recursos que acceden a la red están obligados a consumir aquellos de distribución gratuita, y continuarán en una clara desventaja.

Desde un enfoque, las nuevas tecnologías fomentan la participación, la opinión, y la realización de proyectos. Desde otro, hay una carencia de reflexiones en torno a su verdadero rol en la sociedad, a la manera en que estos nuevos medios determinan los usos que de ellos pueden hacerse. “Es necesario establecer de qué

manera dialoga este régimen con las disciplinas escolares, a las que pienso no necesariamente como los espacios curriculares que hoy conocemos sino como modos rigurosos, con sus tradiciones y lenguajes específicos de aproximarse a los problemas” (Ministerio de Educación, 2011)

Al analizar la tríada Estado, Escuela y Mercado, consideramos que no debemos perder de vista la nueva influencia de los medios y las TICs a la hora de construir nuevas identidades en los ciudadanos. El estatuto de la escuela como formadora de ciudadanía se alteró, a medida que la penetración de la lógica mercantil comenzó a producir tensiones en la institución misma a partir del mercado proponiendo nuevos sentidos. Si además tenemos en cuenta que distintas corporaciones o grandes empresas -como Microsoft, Intel, IBM entre otras- mostraron interés por la educación y comenzaron a desarrollar programas y acciones que involucran tanto a alumnos como docentes, debemos reconocer nuevos roles del mundo privado propulsando determinadas prácticas sociales. Por lo tanto, consideramos necesario que dentro del campo se pregunten y visibilicen las implicancias mercantiles, político-ideológicas y socioculturales de las TICs, ya que, “en última instancia, suponen un determinado modelo de sociedad y sujeto” (Llimós, 2011).

La concepción del docente: ¿Quiénes y qué enseñan?

Un elemento central para adentrarse aún más en la problemática es comprender mejor las percepciones y prácticas de los y las docentes. Estas prácticas son las que [...] desbordan “las previsiones de la normatividad oficial” y son el lugar donde “se encuentra en acto la relación entre el sujeto y la institución”, donde pueden verse los “encadenamientos y fusiones” que configuran los procesos educativos (Dussel, 2012, p.6). Es importante ver, desde los discursos de los expertos y los intelectuales, cómo se piensa a los docentes, cómo se piensa su apropiación y cómo estos viven la relación con las TIC y con los alumnos como subjetividades distintas que se encuentran y que intentan descifrar el lenguaje, los intereses y acciones del otro. “Las tecnologías generan incertidumbre, sobre todo en los adultos. Para nosotros son “nuevas tecnologías”; para los chicos, tecnologías a secas. La clave está en romper algunos mitos y animarse a explorar. Si no, los que nos quedamos afuera somos los adultos” (Morduchowicz, 2012). En esta entrevista a Roxana Morduchowicz, ella

afirma que el adulto no debe tenerle miedo a la tecnología y que, aunque el joven tenga un manejo más cómodo de la misma, debe estar al tanto de los consumos culturales de la época, formadores de identidad.

Se hace un tanto difícil separar cada parte de la relación en apartados del análisis distintos, pero necesario a la hora de ordenar las ideas. Nos interesa, entonces, ver cómo se percibe desde los discursos de los intelectuales la idea del estudiante o joven, así como la del adulto docente, en aulas donde ya se ha inmerso y puesto en debate la inclusión de la tecnología. Vamos a poner el foco primero en este último. Nos surgen a partir de esto algunos cuestionamientos que intentaremos desarrollar: ¿qué rol debe cumplir el docente frente a los nuevos saberes que ya circulan en el aula y entre los alumnos? ¿cómo lo afecta el choque entre las nuevas tecnologías y los modos anteriores de configurar el conocimiento? La convivencia con las tecnologías en el aula ya no tiene vuelta atrás, las mismas -ya sea celular o computadoras- tocan de una u otra forma con la labor docente, entonces ¿por qué a partir de esto se realizan críticas a la profesión? ¿qué condiciones materiales determinan la situación de un docente como sujeto en el desarrollo de su trabajo? En un contexto de abundantes y nuevos recursos veloces y exploratorios, se reacomoda necesariamente la institución escolar y también la manera de desempeñarse del formador. La labor docente no solo se reposiciona sino que también se la concibe diferente. Ya que toda pregunta por la tecnología, de acuerdo a Raymond Williams es esencialmente práctica, nos preguntaremos no por la tecnología en general, sino por los usos de tecnologías particulares, no por instituciones en general, sino por instituciones concretas, ¿cómo se muestra en los discursos al docente y su uso o vínculo con las TIC? ¿Cómo se habla del uso de las nuevas tecnologías en la escuela argentina en el período analizado? Frente a un nuevo escenario, cómo se da esta reacción o reposicionamiento del rol docente será materia y objeto de diferentes discusiones.

El docente y su encuentro con las nuevas tecnologías en la escuela

En relación con este apartado, encontramos distintas miradas acerca de cómo el o la docente se vincula con las nuevas tecnologías: hay visiones diferentes sobre el tema, y opiniones que difieren también en lo que tiene que ver con las causales de este vínculo tan particular. Analizaremos la visión que pone al docente en un lugar reactivo al cambio, y también la que aboga por una postura de incomodidad ante lo

desconocido. Además, ¿cómo se posiciona la institución escolar en esta situación? ¿y tiene que ver el tema generacional con que el docente se relacione con las tecnologías de una u otra manera?

La relación del cuerpo docente con las TIC se suele calificar en los discursos como conservadora o de resistencia a sus usos en el aula. Hay contraposiciones interesantes en los discursos entre lo “futuro” y lo “viejo”, estudiantes que hoy se forman con “viejas tecnologías” y que serán los docentes del futuro. Estas son contraposiciones que habitan el aula diariamente. Por más que la tecnología acceda dentro de la institución, el cambio no pareciera traducirse en la dinámica de la clase. Las TIC plantean un desafío al saber experto, a la unidireccionalidad de la clase donde uno solo tenía el conocimiento para hablar, y el resto solo escucha. El siglo XXI demanda el desarrollo de conocimientos y nuevas competencias, más allá de la mera transmisión de conocimientos. Díaz Barriga (2009) plantea que los docentes deben comportarse como agentes mediadores de los procesos que conducen a los alumnos a la construcción del conocimiento y a la adquisición de ciertas capacidades que permitan el desarrollo de un trabajo autónomo. Lo cual requiere no sólo su dominio, sino la apropiación de nuevas competencias para enseñar. Estas, sin embargo, son aproximaciones y postulados. En la práctica, tendremos experiencias de todos los tipos. Cabe preguntarse también qué cercanía tienen los intelectuales y expertos con respecto al objeto del que hablan, ¿cuán cerca están ellos de experiencias áulicas?

Varios discursos afirman que una gran parte del cuerpo docente ve este avance tecnológico con buena predisposición y mucha expectativa a la hora de aplicarlo. Sin embargo, hay una diferencia entre tener predisposición favorable frente a algo, a luego poder aplicarlo pedagógicamente con éxito en la clase. Aquí, el equipamiento del aula con nuevas tecnologías no es suficiente, sino que requiere de una reconfiguración cultural en la construcción del saber. Otra parte del cuerpo docente efectivamente tiene más predisposición o buenas intenciones a la hora de aplicar nuevos métodos de enseñanza. Pero nada de esto es garantía de resultados innovadores o diferentes (Almirón, 2014, p.40). Otras preguntas también se nos generan a partir de aquí, y en relación con esta idea de los y las intelectuales como sujetos no tan cercanos a las experiencias docentes: ¿hay un modo correcto para implementar las TIC? ¿cómo podemos medir ese éxito en las aulas? Para Quevedo, estamos en medio del bing bang, aún desorientados e intentando encontrar los mejores caminos y estrategias. Lo que sí sabemos es que hay un proceso claro de

reestructuración del saber, muy complejo, en marcha. La conectividad y el equipamiento, afirma, no son garantía de nada. Hay momentos en una clase donde el uso de la tecnología es positivo, y otros en donde las máquinas deberían apagarse. El tema central tal vez es cómo llega el cuerpo docente a esa clase en cuanto a metodologías y estrategias de aprendizaje. Al igual que la cuestión generacional, el tema de la alfabetización digital -o no digital- es igual de interesante. Frente a la polarización de la pantalla vs. el libro o papel, hay una discusión que nos interesa rescatar y es si la alfabetización es una sola o hay múltiples. Las TIC son más que herramientas, son dispositivos simbólicos y culturales que implican prácticas específicas. Como argumenta la psicopedagoga, doctora en Psicología de la Universidad de Buenos Aires con especialidad en Educación, Especialista en Escritura y Alfabetización por la Universidad Nacional de La Plata, Flora Perelman (2011), pensar que existen varios tipos de alfabetizaciones, -por ejemplo “la alfabetización digital”-, nos lleva a considerar una concepción que diferencia las prácticas de lectura y escritura en papel de aquellas que se realizan a través de las TIC. De esta manera, se legitiman didácticas escindidas, es decir, distintas maneras de enseñar en uno u otro soporte. Sobre esto, existe otro planteo y, siguiendo a Perelman, se considera que existe una única alfabetización, indisociable del contexto histórico y material en el que se produce. La misma supone un proceso de construcción social e individual de conocimientos y está indisociablemente ligada a las prácticas letradas en las que los sujetos son partícipes. “Alfabetizar supone posibilitar que todos los sujetos ingresen en las prácticas sociales atravesadas por la historia cultural, considerando a su vez sus historias sociocognitivas y lingüísticas que le dan identidad” (Perelman, 2011, p.25). La alfabetización, entonces, no tiene por qué estar escindida entre digital y escrita, comprende a ambas a la vez. De allí la pregunta, ¿cómo debe trabajar el docente con esto? Ya mencionamos que la mera presencia de las TIC en el aula no producen mágicamente que el aprendizaje sea más rico. La decisión del docente sobre esto es fundamental, afirma Ana Inés Sadaba, profesora en Ciencias de la Educación de la UNLP (2012), ya que la presencia de tecnologías en el aula de una u otra forma, no tiene vuelta atrás. Sadaba resalta además el innovar constante, la mejora continua y la reflexión sobre las TIC como aspectos fundamentales. Inés Dussel (2010) afirmaba que “de una actitud distante, se pasó a un uso intensivo: dos encuestas señalan que un 79% de los maestros utiliza la computadora todos los días para planificar, producir contenidos y, en menor

medida, comunicarse con sus alumnos y los padres”. Según las cifras que provee, solo el 4% de los docentes relevados no usa nunca la computadora. En una línea un tanto distinta, Diego Levis (2008), Doctor en Ciencias de la Información y especialista en TI, afirma:

No resulta demasiado arriesgado afirmar que en gran medida los docentes no muestran especial entusiasmo por incorporar las TIC en su tarea su trabajo porque no saben cómo utilizarlas de un modo innovador, entre otras cosas porque nadie se los enseñó, y no encuentran nada especial en reemplazar el pizarrón y otras herramientas educativas por el teclado y la pantalla de una computadora

Las opiniones con respecto a esto son más que diversas, en muchos casos tienen que ver con la experiencia personal, profesional o cercanía con la temática. Más allá de lo que cada experto ve en cómo receptionan los docentes a las TIC, hay una cuestión de fondo y más práctica que tiene que ver con cómo abordarlas y cómo trabajar diariamente con ellas dentro del aula.

Ahora bien, es interesante analizar en línea con esto el eje de relación entre el propio docente y la institución escolar. ¿Es la escuela una optimista tecnológica que contiene e impulsa al docente? Dentro del círculo intelectual y académico que discute estas cuestiones, algunos salen del binarismo alumno/docente para también ingresar a la discusión de una arista más que relevante: cómo la escuela como institución se vincula con el cuerpo docente y este fenómeno al que aquí nos estamos aproximando. Aquí Roxana Cabello, investigadora y docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento, habla de una relación de exterioridad y poca contención, basándose en estudios de campo que ella misma realizó en zonas de la provincia de Buenos Aires. El docente se siente ajeno, siente cierta exterioridad con las tecnologías y también con las lógicas de las escuelas, las cuales van en dirección contraria a lo que las TIC proponen y tampoco funcionan como contención a las necesidades y dudas de quienes están al frente de las aulas. Las experiencias de capacitación, la indagación del uso de las nuevas metodologías, similar a lo que plantea Levis, no parecen tener sustentabilidad ni un gran apoyo por parte de las escuelas. Los docentes sienten

(...) que tienen entonces bajas competencias tecnológicas; que no pueden familiarizarse fácilmente con estos medios y temen explorarlos sin inhibiciones y, en especial, que no están en condiciones de orientar procesos de aprendizaje que involucren los usos de las TIC. Esta relación de exterioridad, esta sensación de

distancia es el principal obstáculo a superar si se busca integrar los medios informáticos en la escuela (Cabello, 2012).

Ahora bien, nos preguntamos, ¿son las escuelas las que deben procurar estas condiciones? Como afirma Quevedo, estamos en medio del desconcierto y por eso a medida que analizamos situaciones, nos surgen los interrogantes. Creemos que lo que sucede en las escuelas debe ser parte de un proyecto institucional e integrador más amplio, parte de una política estatal que conciba a la escuela como un espacio de real formación y enseñanza de las competencias necesarias de este siglo para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.

El problema de antemano podríamos decir en base a algunos de los discursos, parte de la formación. Allí tampoco las TIC son bien utilizadas, se usan más para transmitir información que para generar contenidos u otras lógicas de enseñanza más disruptivas que los docentes puedan luego replicar en las aulas. Luego esto se transmite al modelo de enseñanza que aplicarán a posteriori, se convierte en un ciclo vicioso. En plena era digital, incluso, los futuros docentes aprenden con las llamadas viejas tecnologías como el pizarrón, la tiza y láminas en la pared. “Además, las materias ligadas a las TIC suelen centrarse en el desarrollo de habilidades pragmáticas, y se reducen al manejo de los programas de mayor difusión en empresas y oficinas: el Word y el Excel” (Otero, 2011). Aquí Mariana Otero en la nota toma como referencia un estudio de formación inicial docente de escuelas primarias estatales de la provincia de Córdoba, entre 2009 y 2011. “A diferencia de lo que esperábamos, los futuros docentes, jóvenes de 20 a 25 años, le daban a las tecnologías el mismo uso que sus profesores: ilustrar un tema con un power point , era lo máximo a lo que se podía aspirar”, explica María Eugenia Danieli, Lic. en Cs de la Educación. Un poco retomando el tema generacional, ser joven no implica que el uso que se haga de la tecnología sea novedoso. De todas maneras, sobre la formación ampliaremos en un próximo apartado.

Ahora, más allá de las problemáticas que surgen de la relación docentes - formación - tecnologías, rescatamos lo que afirma Inés Dussel (2011): “Muchos de los problemas son los mismos que pueden observarse en relación con la enseñanza más general: la fragmentación y la desigualdad del sistema educativo, la falta de relevancia de contenidos y estrategias cognitivas, la dificultad para enseñar cosas

más complejas, el desplazamiento de las funciones pedagógicas hacia otras de corte socializador” (p.56). Dentro del campo, ya sea de la comunicación o de la educación, y como afirmamos en el marco teórico, siempre encontraremos visiones o posiciones que son dominantes. Es particularmente escuchada la frase de que los docentes no son muy propensos a la introducción de nuevas tecnologías en el aula, porque simbolizan y manifiestan un desafío y un cambio grande con respecto a sus métodos tradicionales de enseñanza. Existe un imaginario peligroso que circula en los discursos mediáticos o académicos que establecen que los docentes son vagos, quieren mantener su status quo y no esforzarse en cambiar sus métodos ya instalados en las dinámicas del aula.

Si pensamos la figura del docente a través de estos discursos, podemos observar que hay sentidos que sedimentan y que se naturalizan en la vida cotidiana para favorecer posiciones de poder en donde el docente se ve marginado o desprestigiado. Así, hay una idea que deviene en discurso naturalizado: que los docentes se resisten a lo nuevo, a aquello que no entienden cómo funciona y por eso, lo excluyen. Este es el momento donde se deben hacer a la idea de que ya no están completamente a cargo, en palabras de Nicholas Burbules (2011, p.23). Todo cambio llega para agitar lo quieto. Esto en los discursos se refleja de una manera en la que al docente lo aqueja cierto temor y, por eso, resiste la incorporación de nuevos conocimientos. Luis Alberto Quevedo (2011) afirma que “el desafío más grande es desprender ciertas estrategias de enseñanza que se manejaban y aprender otras maneras de organizar el evento pedagógico” (p.130). Y es que se trata de desaprender lo sabido e incorporado a lo largo de los años y aprender nuevas formas de exposición, metodologías de enseñanza e intercambio de conocimientos, mediando entre los viejos formatos y los nuevos entornos tecnológicos. Para Juan Carlos Tedesco (2011), la tarea docente se complejiza y las nuevas tecnologías demandan estar a la altura o enfrentar las consecuencias, “similar al efecto que tiene la introducción de tecnologías en cualquier otro proceso productivo: la máquina suprime el trabajo menos calificado” (p.186).

Creemos que el advenimiento del aprendizaje transmedia produce un cambio desde el eje puesto en un texto escolar estático que nunca cambia, hacia habilidades y el desarrollo de competencias que tienen que ver con rastrear y levantar información que circula por diversos soporte, medios y plataformas, ya sea audiovisuales, sonoros, de texto, etc. En palabras de Eva Da Porta (2011):

Los docentes, formados en su mayoría bajo la primacía de la lógica moderna construyeron una idea del saber asociada a un currículum y un desempeño centrado en la transmisión. Con el advenimiento de las TIC, estas concepciones adquieren una nueva significatividad. El saber se vuelve inabarcable y deja de ser un todo acabado por transmitir (p.133).

El saber ya no es uno solo, un conjunto con fines delimitados sino que se expande y se convierte en una masa uniforme con múltiples aristas, no hay meros emisores y receptores. Tampoco proviene ni se distribuye desde un mismo lugar, la escuela, sino que emana de distintos puntos, todos confluyendo en un gran ecosistema multimediático que de forma cuasi obligatoria posiciona al docente en otro lugar, asimilando su función más a una mediación que a una transmisión unilateral, como sostiene, por ejemplo Alejandro Piscitelli.

A su vez, dentro del campo se manifiesta otra mirada que establece que el docente no es que resiste las nuevas tecnologías sino que las interpreta o utiliza de manera incorrecta. Inés Dussel (2011) comenta sobre la postura docente de que las tecnologías complementan o acompañan sus métodos tradicionales, por lo que no vienen a romper con las formas o contenidos de enseñanza. Buscar información en Internet o recurrir más al recurso de la imagen pensando que será más sintético y atractivo, son algunos de los insuficientes intentos por acoplarse a los nuevos dispositivos (p.85). Dussel lo atribuye a algo tal vez innatamente defensivo frente a transformaciones que los exceden pero los tocan muy de cerca. Frente a esto, son necesarias políticas didácticas muy distintas a las actuales.

Ahora bien, ¿es la diferencia generacional un factor determinante en el vínculo con las nuevas tecnologías? Roxana Morduchowicz (2008), ex directora del Programa Escuelas y Medios del Ministerio de Educación de la Nación, plantea que el problema es principalmente generacional: “Son los adultos los que sentimos las rupturas tecnológicas. Los chicos y jóvenes se mueven cómodos en este mundo de dinamismo, de fragmentación, de inmediatez; un mundo mosaico en el que todo es simultáneo”. Sobre esto, Inés Dussel (2016) plantea dos mitos que encubren este debate. En primer lugar, que los nativos digitales ya tienen los conocimientos para realizar cualquier tarea -esto lo desarrollaremos en el próximo eje sobre los jóvenes- y, en segundo lugar, presenta como mito el hecho de que los docentes se resisten, manifestando, por el contrario, que las tecnologías los entusiasman. El problema de

lo generacional es más complejo, es decir, no es un choque limpio de generaciones, jóvenes que se manejan con las nuevas tecnologías y docentes que no comprenden absolutamente nada sobre su uso. En palabras de Tedesco (2011):

Siempre hubo quiebres generacionales, pero estamos viviendo uno mucho más profundo, porque las transformaciones ocurren en una misma generación, cuando antes sucedían entre generaciones. Si las nuevas generaciones quieren construir sus propios criterios y sentidos, me parece perfecto. Pero, y puede parecer conservador, nadie puede construir en el vacío, sin conocer el patrimonio cultural que, por otro lado, es lo suficientemente valioso para ser estudiado y para que despierte pasión (p.186-187).

Esto es interesante de remarcar ya que no todos los expertos e intelectuales del corpus ahondan en esta distinción, focalizando más el discurso en lo que al docente le falta, con palabras como “reacios”, “plegarse a los nuevos tiempos”, “poco preparados” o puntos intermedios donde se caracteriza el ideal del docente actual como “mediador” o “acompañante”⁹. Inés Dussel y Quevedo (2011) sí afirman como importante el punto de las brechas digitales aunque tampoco la división es tan clara, indicando que la distinción entre “nativos” y “migrantes digitales” no es tan simple teniendo en cuenta los distintos contextos socio-económicos y capitales culturales. Es decir, tanto dentro del mundo de los jóvenes como dentro del de los adultos, hay prácticas tecnológicas muy disímiles (p. 11-12). Y es que sus condiciones materiales de existencia también lo son. Eva Da Porta (2011) también da cuenta de esto cuando se refiere a la distancia generacional en relación a la apropiación de las TIC. Esta se explica a partir de un esquema simple con dos polos opuestos: los *nativos* vs. los *inmigrantes* de la era digital. Sin embargo, y como mencionamos anteriormente, para la autora

La categorización ignora la coexistencia de grupos -sean de jóvenes o de adultos- con diferentes posibilidades de acceso y dispares competencias en el uso; soslaya la gran variedad de modos de apropiación que conviven en un entorno comunicacional complejo y produce, asimismo, el efecto de ahondar las distancias y alejar las soluciones a las problemáticas que se presentan al interior de la escuela (p.134).

⁹ A lo largo del libro *Educación y tecnologías. Las voces de los expertos* con respecto al programa Conectar Igualdad, varios de los expertos e intelectuales que tomamos para el corpus hacen referencia a estas palabras cuando se refieren al rol docente. Por ejemplo, Inés Dussel en la p.44.

La red de relaciones en torno a las TIC se tejen intrageneracionalmente; si hablamos en esos términos ahí “se torna posible plantear la convivencia en un entorno en el que puedan producirse aprendizajes significativos”. Luis Alberto Quevedo (2011) aquí también coincide afirmando que “no necesariamente los jóvenes son tan alfabetizados digitalmente ni los adultos tan analfabetos” (p. 130).

El docente y la autoridad

Otro punto a retomar es que, desde su creación, la institución escolar planteó una relación asimétrica entre docentes y alumnos. El docente era comprendido como el sujeto portador del saber y el alumno era concebido como un cuerpo dócil, pasivo que debe absorber los conocimientos que se le transmiten y responder ante pedidos y demandas por tener una autoridad superior. La relación era de una desigualdad necesaria debido a que quienes van a las instituciones a estudiar requieren de la figura docente para obtener ese conocimiento. El aula tradicional, a su vez, permitió ordenar las prácticas del día a día, inmovilizando los cuerpos de los alumnos y otorgándoles un cierto lugar ya pautado en el proceso pedagógico. Observando estos puntos, vemos a través de los discursos que hoy la autoridad ya no se construye de la misma manera y esto no significa necesariamente que se haya perdido. De hecho, este punto había sido planteado por el pedagogo Paulo Freire (2010) quien estableció que el concepto de autoridad docente democrática está estrechamente vinculado con la libertad de los alumnos (p.87).. Para el autor, es necesario encontrar un equilibrio entre autoridad y libertad, a sabiendas de que la pérdida de aquel conduce a extremos como el autoritarismo y el libertinaje. Además, discute con la idea de que el docente debe depositar contenidos y conocimientos en los alumnos, sino que a partir de una relación con el docente puede producirse un proceso de aprendizaje donde ambos sujetos aprendan (p.86). Lucas Krotsch, Doctor en Ciencias Políticas y Profesor del Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación (UNTREF-UNLa-UNSaM), comparte la visión de Freire y establece que “cuando la autoridad se construye desde sentidos compartidos [...] la efectividad de la relación es mayor (p.88). El autor plantea que los alumnos reconocen el valor de la autoridad y la jerarquías por la riqueza que aquellas pueden brindarles y que justamente “es el vínculo el que debe legitimarse para reconstituir la relación de autoridad (p.86).

Para Juan Carlos Tedesco (2007), el aprendizaje es asimétrico y es el docente quien debe poseer un saber superior, pero no en términos de dominador de la información -ya que esta se puede transmitir por diferentes modalidades-, sino en términos de valores, de maestro que funciona como un modelo para el alumnado: “el maestro tiene que enseñarle al alumno el oficio de aprender, tiene que enseñarle ciertos valores que tienen que ver con lo que esta sociedad quiere que sea una sociedad justa. Silvia Duschatzky (2001), Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, por su lado, reconoce que la relación asimétrica docente-alumno se encuentra en tensión porque el saber legitimado no se encuentra únicamente en la escuela y porque los mismos alumnos están pendientes de la performance y el desenvolvimiento de los docentes: “Ser docente ya no resulta equivalente a autoridad académica sino que es evaluada por los alumnos quienes [...] dictaminan su capacidad de enseñar (p.137). Nelson Pretto (2011), no lo incorporamos aquí a nuestro corpus, es profesor de la Facultad de Educación de Bahia en Brasil, pero queremos citar algunas de sus ideas como refuerzo al concepto de debilitamiento de la autoridad del rol docente. Pretto afirma:

Con el importante movimiento de democratizar la educación y el acceso universal a la escuela, el rol del docente se ha debilitado, ya que sólo se convirtió en una parte de un engranaje más amplio, que es el sistema educativo en su conjunto. ¡Y así perdió autoridad! Tenemos que restaurar y recuperar esa autoridad. El profesor no debe “saberlo todo”. Así podría, sin demasiados problemas, aunque con algunas dificultades, establecer redes de intercambio de conocimiento entre quienes poseen saberes específicos y quienes saben mucho de otras cosas (p.123).

Sería la idea de transacción entre docente y estudiante a la que refiere Alejandro Piscitelli, más que una transmisión unilateral de conocimientos. Pretto luego continúa diciendo que al no ser el responsable de la “oferta” de información, el docente necesita asumir un fuerte rol de liderazgo intelectual, para promover en sus clases un análisis más profundo de la información que está en la red -el análisis crítico que también plantea Forster-. Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje son impulsados por una lógica distinta a la del mero consumo de la información. La escuela se convierte así en un espacio de comunicación y de producción de culturas y conocimientos” (Pretto, 2011, p.120).

En relación a la dinámica del uso de las TIC en la clase y a cómo esto afecta la autoridad del docente, Alejandro Piscitelli (2011) plantea que el rol del mismo entra

en crisis ya que se desdibuja la legitimidad de la emisión unilateral de conocimiento. Para el autor, el aprovechamiento al máximo de las nuevas tecnologías dentro del proceso de aprendizaje se da de la mano de una enseñanza cada vez más personalizada, donde el foco está puesto en cada alumno y sus necesidades, cada una siendo distinta a las de sus pares (p.110). Piscitelli afirma que el docente debe re-plantearse y auto-observarse, debe asumir su tarea de una manera menos expertocéntrica y más en modalidad 2.0 con las nuevas tendencias. Pensar en un “debilitamiento” de su función es un error, es un cambio trascendental como venimos afirmando en la relación de poder docente-alumno. Luis Alberto Quevedo (2011), en una línea similar, también plantea que el lugar clásico del alumno y del docente está en crisis, pero que la relación de autoridad más allá de todo sigue manteniéndose, docente y alumno ocupan lugares diferentes dentro del sistema educativo. Quevedo plantea que la problemática de la autoridad es previa al surgimiento de las TIC, no fueron ellas sus causantes. Quevedo extiende el problema de la autoridad no solo en la escuela sino en las instituciones, en los partidos políticos, en la propia familia. La estructura educativa in situ plantea una desigualdad, es cuestión de ver hoy día, dirá Quevedo, como manejar el “difícil equilibrio de reponer autoridad en el docente, y al mismo tiempo, de saber escuchar la palabra de los alumnos” (p.132). Los jóvenes llegan a la escuela con muchísimos conocimientos y saberes, que no tienen una forma lineal y secuencial. La forma se asemeja más al mosaico que ya hemos mencionado y que se contrapone a la manera en que la escuela identifica su forma y función de transmisión unilateral de conocimiento. Ante la inquietud, silencio o aburrimiento de estudiantes Martín Barbero (2009) dirá que el docente reacciona con más autoritarismo, tapando el mismo problema que genera su malestar. Esto, afirma, es parte de la confrontación del sistema escolar con el nuevo sistema comunicativo de la sociedad (p.27). De alguna manera, el docente tiene que ser también, además de un buen maestro, un buen comunicador.

Como venimos mencionando a lo largo de la tesina, la escuela y el o la docente, antes concebidos únicos puntos de saber, han perdido su lugar dominante y ya no son los únicos transmisores del conocimiento. Este hecho en sí, la mayor horizontalidad, no es negativo pero debemos tomar con cautela el cómo se habla de dichos desplazamientos. Dentro del campo de la comunicación y la educación, encontramos expertos y académicos que manifiestan abiertamente su optimismo tecnológico. Respecto al saber, se distinguirá que lo que hay es un proceso de

“transacción” entre docentes y alumnos, en palabras de Piscitelli, o una relación de “partnership”, según Nicholas Burbules. Desde esta mirada, los docentes inevitablemente pierden el control de todo lo que sucede en el aula -cabría preguntarnos si es posible controlarlo todo y si alguna vez se controló todo-, y esto nunca es fácil de aceptar luego de una larga tradición de ser los portadores del saber y la autoridad indiscutida. Plantean así que hoy, el docente debe mirar hacia el otro lado y respetar aquello que tiene el otro para aportar, como el manejo de los dispositivos tecnológicos que han ingresado al aula y que merecen atención. Las lógicas en relación al rol docente son en sí, complejas. El sujeto debe adaptar sus capacidades a las oportunidades del momento, invirtiendo en educación para ser competente y así volverse empleable. Es en esta sociedad donde se exagera la individualidad y cada uno es responsable de los resultados que finalmente obtenga; la posibilidad de transformarse para modificar sus condiciones de vida. Nos preguntamos: ¿se vuelve necesario u obligatorio conocer el manejo de las TIC para ser considerado o considerada una docente apta? La respuesta en muchos casos es sí, y esto a nivel discursivo puede resultar peligroso ya que excluye en primera instancia a un grupo que debe recorrer un camino de aprendizaje para poder llegar a esa instancia. Es por esto que hablamos de lo necesario de un proyecto educativo más amplio que desde el Estado se busque aplicar a nivel nacional, que proponga incluir a todo el campo docente.

Aprendizajes fuera del aula

“El desafío es cómo se combina *calidad* con *cantidad*, ya que el hecho que los chicos aprendan con las máquinas cosas que no son, o no forman parte de la educación formal o curricular, debe atenderse de manera especial” (Piscitelli, 2012). El tiempo escolar se ve invadido por lo no-escolar, y viceversa. El ámbito extra escolar es ahora otro lugar de aprendizaje, hasta podríamos decir el más importante para los jóvenes, que sacan fotos o graban situaciones de su alrededor o su vida cotidiana para difundirlo en las redes. “Familias y escuelas, ámbitos primordiales de la niñez mayoritaria, entonces comienzan a compartir su espacio con otras dimensiones de la vida social en la que los adolescentes expanden las redes de relaciones dentro de las que normalmente actúan” (Urresti, 2016, p.1). El conocimiento y la conectividad son ubicuos, en palabras de Nicholas Burbules, ya que se dan en múltiples lugares al

mismo tiempo. El teléfono celular vendría a representar para los docentes una de las principales problemáticas en el normal devenir de una clase, es un elemento considerado “disruptivo”, “distractivo”, con el cual los alumnos sacan fotos, graban videos y se envían mensajes en simultáneo -44 millones de celulares sobre una población que ronda los 40 millones de personas-. Se considera que irrumpe el normal trabajo en el aula. ¿Cómo es la reacción frente a esto? ¿Es un agente distractivo o funcional desde el lado pedagógico?

En muchos grupos, hay una reacción de preocupación e incluso prohibición en su uso. Hay una cierta tendencia en las respuestas o discusiones a una postura conservadora o más bien, normalizadora. Los alumnos chatean, sacan fotos, incluso se copian en sus exámenes. Estas distracciones se ven como negativas pero la pregunta sería más bien, y de acuerdo a Piscitelli, cómo intervenir en estos comportamientos de maneras positivas para el aprendizaje. De alguna forma sería “saber cómo utilizan las pantallas en su cotidianidad” (Roxana Morduchowicz, 2012). Roxana Morduchowicz sostiene que estas tecnologías no se pueden ignorar porque son parte misma de la cultura y de las prácticas que forman parte de la vida de los jóvenes. En esta línea, Inés Dussel refiere a la celebración de los usos no escolares que hacen los jóvenes de las TIC ya que son importantes y contribuyen a la formación de su subjetivación. Esto teniendo en cuenta además la presencia que ya tiene el celular en nuestra sociedad, extensión de la propia mano por ser extremos. Gabriel Brener (2011), Lic. en Educación (UBA) y Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo (FLACSO), además de capacitador y asesor de docentes y directivos de escuelas, aleja ciertos fantasmas con respecto al celular como nocivo, resaltando su lado fructífero como fuente de acceso a mundos que tal vez los alumnos por sí solos no conocerían. De alguna manera obliga a cuestionarse muchas maneras de hacer las cosas en la escuela. La autoridad del docente en toda esta cuestión debe tener entonces una connotación positiva y no negativa, donde “enseñar” pase por su significado etimológico “poner señas, marcar el camino”, proponer caminos con criterios distintos a los que te llevan los navegadores por default.

Nicholas Burbules (2011) afirma que es fundamental para los docentes cambiar su actitud con respecto a la tecnología. “Es muy importante ya que en general los docentes reciben una preparación que se ajusta a un rol mucho más autoritario dentro del aula” (p.26). La autoridad en cuanto a posesión de conocimiento ¿es entonces positiva o negativa?. Lo que vemos a partir de lo expuesto es que deberá

mutar a una actitud distinta sobre ellos mismos y su relación con los alumnos. Ahora deben pensarse en una relación más igualitaria, donde las netbooks e Internet no son solo herramientas, son un ambiente dentro del cual se desarrollan las relaciones profesor-alumno-institución. Entonces, mientras la institución de la escuela exista como tal, deberemos transformar su estructura de funcionamiento, sin perder de vista que siguen existiendo relaciones de autoridad, y que los jóvenes y los docentes ocupan diferentes lugares en el sistema educativo.

“El chico sabe usar la máquina, pero no tiene la formación necesaria para saber elegir qué información aprovechar de toda la que le ofrece el sistema (Tedesco, 2011, p.186). El docente vendría a ser, en palabras de Tedesco, entonces ese guía para él, el que completa el sentido y le aporta una visión crítica de la información disponible en Internet y las diferentes redes de las que el joven forma parte. Esto, sin embargo, no puede suceder sin un cambio en el modelo de clase: “la escuela debe pasar de un modelo docente-céntrico a otro alumno-céntrico, con entornos personalizados de aprendizaje donde exista transferencia de conocimiento” (Piscitelli, 2011, p.110). Todo conocimiento previo del estudiante no debe ser considerado un obstáculo, algo inmovilizante o amenazante para el docente. Por el contrario se debe trabajar con estos saberes para así dotarlos de nuevas relaciones, ponerlos en debate dentro del curso y, con la ayuda de la labor docente, aproximarlos a una verdadera comprensión. En el análisis de cómo las TIC afectan el aula, el trabajo con los saberes previos indefectiblemente pasa por abordar los consumos culturales y la formación del gusto. Esos significados deben ser sometidos a un profundo trabajo de análisis y problematización inscribiéndolos en la totalidad histórico social de la que emergen y adquieren forma.

El o la docente como alumno/a

Entre las diferentes aristas que venimos analizando en la tesina, uno de los debates que se produce en los discursos de los intelectuales y expertos están vinculados con la formación docente: ¿cómo puede el docente hacer uso de las TIC y trasladarlas a sus modelos pedagógicos? ¿el Estado debe promover la formación docente en nuevas tecnologías?

La formación docente es un factor clave a la hora de analizar los discursos sobre tecnología y educación. Como hemos mencionado a lo largo del trabajo, la

incorporación de las nuevas tecnologías en el ámbito escolar comenzó a ser parte de la agenda política y educativa en Argentina a partir de la década del 90, con una mayor injerencia y federalización a partir del gobierno de los Kirchner. Uno de los cuestionamientos más fuertes en relación con las TIC es que los docentes no están preparados para aplicarlas en el aula. Desde el Programa Conectar Igualdad se sostuvo que a través del Portal Educ.ar y el Ministerio de Educación de la Nación se brindó una oferta de capacitación docente a través de sus plataformas virtuales. También, cada uno de los ministerios provinciales puso en marcha programas de capacitación presencial con los que se cubriría todo el territorio del país. Desde el Instituto Nacional de Formación Docente, se trabajó en la inclusión de las TIC en formación docente, antes de la llegada del Programa Conectar Igualdad. Sin embargo, todavía la implementación de las nuevas tecnologías en las aulas no es un contenido obligatorio para la formación de los docentes (Urdinez, 2011).

Roberto Aparici (2011), cree que la educación está atravesando momentos convulsos por lo que advierte la necesidad de la revisión y reconstrucción de principios, metodologías, tecnologías y formación docente. Como plantean Gabriela Sabulsky y Rosanna Forestello (2009), estamos frente a un replanteamiento de la labor docente, de su ejercicio y de las tareas de enseñanza (p.89). Frente a esto, las autoras distinguen la importancia de que la formación docente ofrezca las herramientas necesarias para abordar los retos que las TICs promueven y a partir de allí comenzar a trabajar en propuestas reflexivas para las prácticas de enseñanza que las incluyan (p.90). Gran parte de los intelectuales y expertos de ambos campos - comunicación y educación- manifiestan esta necesidad de repensar la formación docente: “no es suficiente con dotar a las escuelas con computadoras o con acceso a Internet: también es necesario trabajar en la formación docente y en la formulación de nuevos repertorios de prácticas que permitan hacer usos más complejos y significativos de los medios digitales” (Dussel y Quevedo, 2010, p. 12). Dussel (2010) también diferencia las políticas de equipamiento, donde se pueden recabar logros materiales bastante claros ya que se destinaron recursos considerables siendo Conectar Igualdad la bandera de estas políticas, de las políticas de formación que han sido más descentralizadas y variadas. En cuanto a programas de formación, el panorama es más que variopinto, habiendo iniciativas tanto desde el ámbito público como desde el privado -este último creciendo cada vez más-. La modalidad de capacitaciones ha sido desde presencial hasta online, haciendo un uso de las propias

tecnologías para llegar a personas en zonas alejadas que no pueden asistir a la clase. En la Argentina no existe un Plan Nacional de Formación Docente pero sí ha habido iniciativas de distintos niveles que se vienen trabajando a nivel nacional y provincial.

Diego Levis, experto en Ciencias de la Información y especialista en TIC, hace un recorrido por las mismas de manera de analizar los esfuerzos por capacitar de manera efectiva a los y las formadoras. El interrogante principal es si las propuestas que han habido y se sostienen hoy día efectivamente modifican las prácticas, procesos cognitivos y metodologías en el aula, o si simplemente reemplazan viejas herramientas por nuevas, manteniendo el marco y modelo de escuela anterior. La respuesta a la que llega Levis es que de nada valen los planes de acción aislados si no hay un fin claro, de nada valen las intenciones y declaraciones de principios si no hay un real plan de concretar metas. No se podrá realmente renovar la práctica educativa con intentos aislados en distintos puntos, sin una real conexión. En definitiva, “la incorporación de computadoras y redes en los procesos de enseñanza y aprendizaje adquirirá su verdadero sentido cuando los docentes adopten su uso con la misma naturalidad con la que utilizan otros recursos en el aula (cuaderno, tiza y pizarrón, láminas, manual, etc.)” (Levis, 2008).

Miramos más de cerca algunas nociones vinculadas a esta idea en nuestro corpus. Ricardo Forster (2011) enfatiza la idea de construcción de una nueva convivencia que permita al docente manejar las TIC pero también aportar su experiencia e historia. Inés Dussel, por su parte, afirma que contar con netbooks y conexión a Internet en el aula cambia la relación del docente con el conocimiento y con su manera de producirlo. Sin duda, seguirá teniendo problemas con criterios de selección y contenidos si antes los tenía. Las falencias por la mera presencia de las TIC no desaparecen. Son cambios que llevan más tiempo y que podrán contar con el apoyo de nuevas herramientas. Alejandro Piscitelli agrega otra nota de color interesante y que creemos suma a la idea de la formación docente que es la “inteligencia emocional” como manera de conectar con las generaciones más jóvenes. Es decir, la propuesta pedagógica debería modificarse en base a las TIC pero también debe haber una conexión emocional con los alumnos, para que cualquier conocimiento pueda llegar de la mejor forma a quien está del otro lado. Debe haber un entendimiento y un entusiasmo mutuo. En palabras de Juan Carlos Tedesco, debe existir una política de Estado para mejorar el tema de la formación inicial y de la capacitación a profesores en servicio, para que los docentes aprendan el manejo de

las nuevas tecnologías, así como existe un programa -en referencia a Conectar Igualdad- que está solucionando el tema de la conectividad y la infraestructura. Ambas acciones, afirma, debieran ir de la mano. Tedesco también habla del docente innovador y del resistente, teniendo ambos que trabajar en conjunto y en convivencia la mayoría de las veces en una misma institución.

Ahora, experiencias e instituciones de formación las hay varias pero, ¿qué hay del contenido? Para Levis (2008):

En la mayoría de los casos, no se prioriza la necesidad de capacitar adecuadamente a los docentes. La formación, cuando existe, acostumbra a limitarse a cuestiones operativas de carácter meramente instrumental de los dispositivos técnicos y de distintas aplicaciones básicas, dejando de lado el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras que puedan contribuir a estimular la creatividad y la imaginación de los estudiantes (p.3).

La formación debe, para Levis, explotar el potencial educativo que se le atribuyen a las TIC desde su aparición. En el ideal hay muchas palabras sobre formación docente, pero poca aplicación contundente de acuerdo a los discursos críticos sobre la falta de conocimiento efectivo sobre el uso de las TIC. ¿Qué sucede en el ámbito estatal? Dirá Levis que el espacio que deja vacante la escasa presencia del Estado en la formación de los docentes en el uso educativo de las TIC, a la que el propio Ministerio de Educación dice considerar prioritaria, es ocupado, en parte, por el programa de formación docente “Intel-Educación” (antes “Educar para el Futuro”), por los cursos de capacitación de maestros y profesores que ofrece el programa “Alianza por la Educación” de Microsoft y por otras iniciativas privadas (Levis, 2008, p.11). Dentro de este programa se ofrecen cursos que abordan básicamente el uso operativo e instrumental del software, una currícula poco proclive a la innovación tecnológica. Aquí y como cuando hablamos de acceso y conectividad, hay algo más de fondo que falta. Se forma al docente en lo más superficial y no en las cuestiones de fondo para transformar su modelo de enseñanza. Diego Levis (2008) en esto es muy claro:

Formar a los docentes para que puedan utilizar creativamente los medios informáticos en el aula es condición necesaria para la incorporación efectiva de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para esto es imprescindible definir qué se quiere hacer, para qué (la finalidad y el sentido de la acción) y cómo (el modo más apropiado) se va a hacer, sin olvidar los recursos con los que se cuentan y el

contexto en el cual se llevarán a cabo las acciones previstas. El siguiente paso, empezar a hacer sabiendo que si bien el error siempre es posible, el peor error es no hacer” (p.15).

Un poco por encima de todos los discursos que vamos viendo se refieren al tema, podríamos preguntarnos qué hay detrás de la insuficiente formación docente ¿por qué no se lo capacita en lo realmente necesario? Tal vez, esbozamos, una necesidad de que justamente el sistema educativo no avance hacia algo muy distinto de lo que hoy hay y se limite a conformarse con lo anacrónico y con prácticas de enseñanza tradicionales, justamente para no fomentar miradas críticas que quieran cambiar lo establecido. Esta podría ser una mirada más general, pero enfocando en lo concreto y en lo que se viene describiendo, hay una figura docente que debe sumar horas de trabajo para poder tener un ingreso económico aceptable y que no puede, en su lista de prioridades incluir horas de capacitación. Ya quisiéramos que el día fuera tan largo y que nos alcance para todo. A la hora de decidir, actividades deben quedar fuera, especialmente algunas que pueden requerir una inversión extra de tiempo y dinero, dos bienes escasos.

De todas formas, la temática de las TIC, claramente ineludible, se ha instalado en la agenda educativa de la formación docente¹⁰, y es una problemática que demanda atención y modifica los modos de intervenir el aula. La FLACSO, como ejemplo, ofrece un postgrado en Educación y Nuevas Tecnologías, en respuesta a esta necesidad. También, y en el marco del programa “Conectar Igualdad”, se desarrollaron capacitaciones docentes tanto presenciales como a distancia. Tomando la mirada de Beatriz Sarlo (2005), no es muy posible que los problemas educativos de base se solucionen con conectividad y tecnología, pero sí que Internet y las redes pueden modificar para bien la formación docente en Argentina, darle ese impulso que no podrá solucionar la cuestión social ni mucho menos, pero sí permitirá un mejor manejo de los nuevos modos de ejercer la pedagogía. Gabriela Sabulsky y Rosanna Paula Forestello (2009), ambas Lic. en Ciencias de la Educación, también

¹⁰ ¿Qué importancia se le da a la formación docente? Para tomar un ejemplo, a finales del año 2016 se anunció que el programa “Nuestra Escuela”, Programa Nacional de Formación Docente, junto a otros, sería desmantelado por el Ministro de Educación Esteban Bullrich, hecho que ya se vio concretado a través de una serie de resoluciones en el Boletín Oficial. El Programa consistía en 13 postítulos de especialización docente, podía realizarse de manera gratuita y la modificación de su régimen académico afecta a más de 125.000 docentes de todo el país. “Nuestra Escuela” es una iniciativa federal que se proponía la formación gratuita, universal y en ejercicio, de todos los docentes del país a lo largo de tres cohortes consecutivas de tres años cada una.

comentan que la formación y el ejercicio docente están en un momento de replanteo. El desarrollo de nuevas tecnologías ha tambaleado los cimientos del ejercicio docente, el cual tiene que responder a los nuevos desafíos epistemológicos, culturales y políticos. El campo de la formación actualmente está sometido a revisiones en cuanto a sus objetivos, estructura, currícula, instituciones, sistemas, evaluaciones y control, etc (p.89). Ellas señalan que:

Los docentes se desempeñan, o habrán de desempeñarse, como educadores en un escenario atravesado por complejas demandas vinculadas a un imperativo tecnológico que se presenta como neutral y absoluto. En este contexto resulta imprescindible ofrecer a los maestros las oportunidades de desarrollar las herramientas teórico-conceptuales necesarias para analizar este imperativo tecnológico y asumir lugares de liderazgo en la construcción de políticas educativas que recuperen el tema de la tecnología desde una perspectiva crítica” (p.90).

Si los propios docentes no son usuarios de la tecnología, será muy difícil el cambio en las escuelas. En pocas palabras, Sabulsky y Forestello (2009) afirman que es necesario tanto el conocimiento tecnológico de los medios como una visión crítica de los mismos y un conocimiento sobre su potencial didáctico.

Los espacios de formación deberían responder a esta necesidad de cambio en forma activa. Suele suceder, afirma Henry Giroux (1990) -no incluido en el corpus-, que en la formación de los educadores se pone el énfasis en el acatamiento indiscutido de metodologías que socavan toda posibilidad de discernimiento crítico. “Una de las amenazas más importantes [...] es el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula”. Las racionalidades tecnocráticas, tanto del ámbito público como del privado, se inmiscuyen en el campo educativo para convertir a los docentes en meros peones que ejecutan currículas y aplican programas predeterminados sin cuestionamiento. Ese mismo cuestionamiento y capacidad crítica sobre lo establecido, el que deben promover en sus educandos, no lo obtienen en su propia formación. Prima la gestión y el indicador de eficiencia sobre todo el resto. Sobre la formación docente y las culturas contemporáneas, Inés Dussel explica que una formación integral incluirá no solamente el uso de los nuevos medios, sino también una reflexión sobre los cambios sociales, culturales, familiares que estos conllevan. La docencia “se define en un contexto social y cultural particular [...] En el caso de la alfabetización digital y audiovisual el tema es que el mercado no espera a nadie, lo está haciendo solo: las nuevas tecnologías ya están allí, moldeando sus

vidas, marcándoles límites de lo que pueden ver o pensar, señalándoles que hay ciertas maneras de hacer las cosas y no otras” (p.128).

Frente a una nueva herramienta, los usuarios deberían poder resituarse en nuevas coordenadas, hacerles preguntas a la tecnología que ella no se haría por sí sola, explorar e indagar lo más posible. Si el docente puede llevar a cabo esto, podrá vivir una transición menos violenta entre un modelo de educación y aprendizaje más vertical hacia uno más horizontal, o por lo menos intentando amoldarse para evitar chocarse contra una pared todo el tiempo. Es importante lo que remarca Dussel (2010) acá: “es importante no quedar al margen de los mundos de conocimiento actuales. No podemos enseñar un vínculo con el lenguaje, al margen de los modos con que hoy se produce y circula el lenguaje” (p.44).

Los docentes en su rol de intelectuales tienen ante sí el reto de entablar un debate público acerca de este tema, así como la oportunidad de comprometerse haciendo la autocrítica necesaria con respecto a la naturaleza y la finalidad de la preparación y programas de perfeccionamiento del profesorado, y sobre las formas dominantes de la enseñanza en el aula. Desde una perspectiva materialista, la formación docente es clave a la hora de reforzar que el educador no es una figura atemporal, autoritaria y neutral frente a la realidad sino que se ve inmerso en ella, está convocado a dar sentido a las reflexiones e informaciones que circulan por las escuelas y en las aulas, en pos de un cambio de perspectiva educativa y social. Para hacer esto, para convocarse a esta tarea, requiere de una formación concreta en las tecnologías y herramientas que deben asistirlo para que pueda lograr esto, o en definitiva, acompañar de la mejor manera. Esta idea de “cambio”, sin embargo, desafía a los docentes a plantear su trabajo dentro de cierto contexto social, económico y político, a pararse frente a nuevos tipos de alfabetización y de sociabilidad que los jóvenes parecen desarrollar cada vez con mayor rapidez, y que ellos deben conocer y aprender a su vez, en lo que a alfabetización se refiere.

¿El docente “desmotivado”?

Cualquier convicción o motivación que un docente pueda tener en este mundo ya tecnologizado, se degrada en el día a día cuando la profesión atraviesa situaciones de conflicto laboral, salarial, infraestructuras inadecuadas, cambios socio-culturales

más rápidos que la capacidad de ajuste a los mismos. No es cuestión de idealizar la tarea docente, a la misma en nuestro país la atraviesan condiciones materiales muy contrarias. Puede sí haber más allá de todo este embrollo, una perseverancia de querer continuar enseñando a construir conocimiento. Esta labor, que muchas veces circula en el imaginario como “vocación”, es en realidad trabajo con condiciones materiales reales y concretas. De todos modos, Inés Dussel dirá que el problema de fondo es el docente malo, ya sea con el acompañamiento de las nuevas tecnologías o sin ellas. En su visión es importante discutir el valor de la pasión y la erudición a la hora de hablar de la función docente. Pero estos, como venimos sosteniendo, se acompañan de un entramado material que en el contexto de nuestro país en los últimos años, bajo las distintas dirigencias políticas, no viene funcionando a su favor.

Cuando nos preguntamos por las condiciones materiales en las cuales los docentes ejercen su profesión, la respuesta y los discursos analizados nos llevan más bien a un arco bastante negativo de respuestas. Sobresale de esto la problemática de la precarización laboral. Podríamos resumirlo en una breve idea que es la del “docente-taxi”, bastante utilizada en los medios, siendo el taxi el transporte que irónicamente menos usan. El docente en general nunca trabaja en una sola escuela, sino que su día consiste en ir viajando para cubrir horas en distintas instituciones, muchas veces lejanas entre sí, para llegar a fin de mes y poder generar sus condiciones materiales de subsistencia. Esto sucede en mayor medida en lo que es el nivel secundario en donde los y las docentes se especializan en una o más asignaturas correspondientes a una disciplina académica. En lo que es “juntar horas cátedras”, deben sumar varias para poder llegar a un salario acorde. Esto podemos pensar, impide que profundice su trabajo en una sola escuela, que tenga un vínculo más fuerte con sus alumnos, realizando un seguimiento más cercano de su aprendizaje, o con el resto del cuerpo docente, con el cual no puede interactuar. Según el Censo Nacional Docente de 2004, el 15,9% de los docentes trabajaba en más de 3 colegios. La prioridad: llegar a tiempo en contra del tránsito, las horas que no alcanzan, el trabajo que excede las horas en el aula y que no tiene una retribución económica. La preparación de la clase, el contenido, las correcciones, todo se lo va viendo sobre la marcha. Para una parte de la opinión, la tarea pedagógica es mucho más que dar una cierta cantidad de horas en el aula, aunque el salario es solo en base a las horas dadas de clase en el aula. La tarea pedagógica debería implicar un involucramiento con la institución, con los alumnos. Al trabajar en varios lugares a la

misma vez, surgen los cuestionamientos acerca del compromiso estable con las escuelas, sobre la misma calidad en la enseñanza.

A su vez, se debate sobre el rol de los docentes y el posicionamiento de ellos en otros campos, afirmando que se les adjudica gran parte de la responsabilidad en el sistema educativo. Feldfeber (2011), reconoce este punto, y afirma: “Los docentes son considerados, al mismo tiempo, como parte del problema y de la solución de nuestros sistemas educativos, en un escenario tensionado entre la mercantilización y la democratización del conocimiento” (p.101). Mariano Narodowski (2016) distingue que hay una moda que repite que “necesitamos docentes con entusiasmo”, cuando en realidad la formación docente es una de las coartadas de la clase política para no centrarse en la educación. Para él, en nuestro país no se produce un real debate educativo y considera que a los docentes hay que “darles todo el poder y toda la responsabilidad para que puedan avanzar con un proyecto [...] Hoy tenemos todos los elementos propios de un gran cambio, pero están dispersos”. Tenti Fanfani (2004) plantea la necesidad de renovar las instituciones educativas y dotar de una nueva profesionalidad a los docentes -que establece que nada tiene que ver con los cursos de actualización y perfeccionamiento-. Para él, “sólo una profunda reforma de la formación intelectual y moral y de las condiciones de trabajo de los docentes podrá contribuir a encontrar una respuesta a los nuevos desafíos de la escolarización masiva de los adolescentes”

Alejandro Piscitelli (2011) afirma que la tarea docente se halla en momentos de crisis como el trabajo del periodista, el publicista, los políticos y otras profesiones. Tanto el docente como la escuela, en su mirada, deben cumplir con roles complementamente contradictorios. Los docente, en este sentido, deben cumplir con el rol académico de distancia y superioridad por sobre el estudiantado, pero a su vez, ser buenos comunicadores y ser expertos en inteligencia emocional, para lograr tener la atención de el o la joven que lo está escuchando y que debe poder sumarse positivamente a su propuesta pedagógica (p.111). Para Quevedo (2011) el docente, entre otras cosas, tiene que “manejar estrategias de enseñanza, aprendizaje, con tecnología para la lectoescritura, la matemática, las ciencias”. Dussel en sus investigaciones habla de un cambio favorable de la actitud docente hacia las nuevas tecnologías, y de estos actores como usuarios cada vez más frecuentes de las mismas. Sin embargo, hace mención a diferencias entre docentes y su uso de las TIC, de acuerdo a su grupo etario. En lo que tiene que ver con capacitarse de manera

online, por ejemplo, las diferencias entre los grupos no son significativas, entre otros motivos lo adjudican a las condiciones laborales, teniendo en cuenta que los jóvenes tienen condiciones más precarias de empleo, sueldos más bajos, y que las formaciones online tienen una importante presencia del sector privado. En el estudio de Dussel (2011), también se hace mención de algo importante que es la relación directa de la actitud docente con la frecuencia de uso y las prácticas en lo cotidiano. Cuanta menor interacción haya, más crecerá la actitud negativa del cuerpo docente, y más pobres serán los usos que se le de (p.36). Dussel recupera el tema de la escasez de materiales en las escuelas para la práctica pedagógica cotidiana. En las encuestas que ella realiza los resultados sorprendentemente son positivos, pero cree que esto puede deberse a varios motivos, entre ellos, que hay una cierta resignación a la escasez, y que hay una falta de formación sobre los usos pedagógicos de las TIC. Por otro lado, en lo referido a las dificultades que el cuerpo docente identifica como causales para incorporar las TIC, en general todas las respuestas tienen que ver con problemas vinculados a infraestructura, conectividad, mal funcionamiento de equipos o falta de ellos. En todo este trabajo de Dussel rescata de alguna forma los indicadores vinculados a las condiciones materiales en las que el docente se desenvuelve cada día. Tedesco habla de los docentes esquemáticamente como pertenecientes a uno de 3 grupos: innovadores, prejuiciosos e indiferentes. En general, dice, pueden convivir los 3 en una misma escuela.

Observamos, a partir de esto, que dentro del corpus no se hace un especial hincapié en la desmotivación o problemática docente a partir de las paupérrimas condiciones laborales con las que deben lidiar diariamente. ¿Cómo va a tener tiempo de introducirse en el manejo de tecnologías, ser innovadora, ser divertida y buena comunicadora, si apenas tiene tiempo de llegar de una escuela a la otra, y sus papeles pendientes de corrección se siguen acumulando? Lo que abunda son más bien las demandas de lo que los y las docentes “debieran ser”, cómo debieran encarar sus procesos pedagógicos con las TIC. En el trasfondo está la escuela que no puede garantizar una infraestructura, políticas educativas que vacían más la educación, sectores de poder que prefieren mantener un status quo con generaciones menos críticas y más dóciles. El problema que más se analiza tiene que ver con la pérdida de ese lugar de autoridad, la pérdida de ser el centro de poder y conocimiento unilateralmente, su rechazo o su celebración de las TIC pese al desconocimiento de cómo manejarlas de manera diferente e innovadora. El foco en los discursos

revisados deja en un lugar más implícito, más no ausente, las condiciones materiales de los y las docentes, y se centra más en cómo manejan mejor o peor el ingreso de las TIC al aula, y cómo se debería diseñar al perfecto maestro para guiar a las jóvenes generaciones hacia el futuro. ¿Por qué un docente es innovador, o prejuicioso, o indiferente? Esas son las causas reales que nos interesan y que generalmente se pasan por alto o quedan ocultas en las explicaciones.

Para cerrar, nos gustaría utilizar las palabras de Susana Vior (2009), en pos de pensar estos procesos en materia de educación:

La sociedad tiene que dejar de comprar espejitos de colores. En educación no pueden verse resultados inmediatos, son procesos muy largos que hay que sostener permanentemente. Tampoco se arreglan las cosas sólo con “proyectos innovadores”, sino reforzando las cuestiones estructurales como son el equipamiento y la infraestructura de las escuelas, la formación de los docentes, el mejoramiento de las condiciones laborales, de las cuales el sueldo es una pero no la única. Es terrible pensar que en pleno siglo XXI, no está garantizado lo elemental.

El rol docente: de centros de conocimiento a mediadores

¿Qué rol tiene entonces el docente teniendo en cuenta que su saber responde a otras lógicas que las de sus alumnos? Luis Alberto Quevedo (2011) sostiene que el rol del docente como intermediario siempre será necesario para “colaborar en la distinción de lo importante y lo aleatorio, para jerarquizar los saberes, para organizar el enorme reservorio de información que es Internet” (p.131). En otras palabras, para alentar el pensamiento crítico que Forster resalta como tan importante, potenciar esa capacidad interrogativa. Hoy la apropiación de los medios y las nuevas tecnologías sucede en varios lugares espacio-temporales en simultáneo, pero es cuestión de ordenar todo ese caudal de información y obtener de allí lo más provechoso. En el aula, afirma Tedesco (2011), es importante distinguir entre las nuevas tecnologías como dispositivo didáctico, y el conocimiento de su manejo como un código cultural. “Las nuevas alfabetizaciones son la cultura audiovisual y digital, algo que crece de manera espontánea entre los chicos, y no de la mano de la comunidad educativa o de los adultos (al menos hasta ahora). El problema es qué generación de profesores asumirá estas nuevas alfabetizaciones” (Dussel, 2011). Tedesco (2011) también afirma que hoy los docentes no se ven desprestigiados por lo que saben sino por lo que no saben. “En muchas ocasiones no está capacitado para establecer un diálogo con aquellos

saberes adquiridos por el alumno que suele cuestionar a la escuela, porque esos conocimientos generalmente vinculados con las nuevas tecnologías, son minimizados o desprestigiados por los docentes” (p.132). Esta postura del autor establece que los y las docentes tienen dificultades con aceptar cambios en su formato de enseñanza. Tedesco considera que efectivamente las TIC son las que generan mayor exigencia al docente, pidiéndoles que asuman un rol más complejo que el ser meros transmisores de información -debido a que eso ya lo hace de por sí la tecnología-. Quevedo (2011), por su parte, esgrime que el rol del docente siempre estará ahí para “transmitir conocimientos, colaborar en la distinción de lo importante y lo aleatorio, para jerarquizar los saberes” (p.131). Consideramos que la encrucijada y la mayor parte de disidencias en los discursos se ven a la hora de cómo cada experto, intelectual o académico considera que los docentes reaccionan a esta exigencia y los roles que les demanda. ¿Lo hacen con compromiso? ¿Lo hacen con desdén o con resignación? Más allá de estas distintas y posibles actitudes, sí queda algo que es la actitud a tomar cada día en esta aula, en esta escuela y este mundo ya atravesado por la convergencia digital.

Quevedo sin embargo, hace una distinción interesante entre conocer el manejo de las herramientas y lo que es el proceso de enseñanza en sí. El docente será aquel que organiza, jerarquiza, colabora en distinguir lo importante de lo que no lo es, transmite lo que sabe. Es competencia del docente manejar estrategias de enseñanza, no conocer cómo manejar las TIC, aunque si lo sabe, mucho mejor. Un interesante matiz que, de alguna manera va en contra de las usuales críticas al docente porque no sabe manejar las nuevas herramientas, bajo la idea naturalizada de que debería saberlo, pero que además pareciera reproducir la opinión generalizada acerca de la importancia relativa sobre el conocimiento que el docente posee.

En líneas generales, creemos atisbar que ningún discurso de los analizados apunta a afirmar que la escuela o el rol docente vayan a desaparecer, pero hay una relativización de su importancia o rol como poseedores del conocimiento de los códigos y lenguajes relevantes. En definitiva, la escuela pareciera ser un lugar donde los docentes deben desarrollar más estrategias si quieren modificar sus métodos, o adaptarse de algún modo. Alejandro Piscitelli (2011), por su lado, marca que el docente debe reobjetivizarse y autoobservarse, inclusive rotando con otros colegas para que dicten otros de manera ocasional las clases, a manera de romper con los

esquemas de la división educacional del trabajo (p.111). El aprendizaje, para Piscitelli, debería ser por proyectos y no por materias, el cuerpo docente de distintas asignaturas debería juntarse en pos de un objetivo común; la fragmentación por materias es, en sus palabras, absurda. Piscitelli también coincide en la puesta en jaque de la emisión unilateral de información, hay algo de esa legitimidad que se cuestiona. Al docente se le exige, además de su rol académico, un rol emocional con el estudiante, algo para Piscitelli muy contradictorio pero que la escuela tiene que de alguna manera sortear. También, y aunque las demandas de compatibilizar roles distintos estén, Piscitelli afirma que no inciden en cómo los docentes enseñan ya que muchos de ellos pujan también por sus propios intereses: la búsqueda de acreditaciones y credenciales.

El rol de los docentes y de la educación en esta problemática no es ingenuo, para nada. Retomando nuestra perspectiva materialista desde la cual abordamos el análisis, pensamos a la escuela como una institución que, desde su existencia, reprodujo el orden social vigente, reprodujo la desigualdad y las posiciones de clases dominantes y dominadas. Los docentes en este esquema también deben cumplir el rol de reproductores del orden social, de la cultura hegemónica. Ahora bien, de acuerdo a Susana Vior, la escuela perdió como institución su capacidad integradora de grupos sociales diferentes. Antes, reunía bajo un mismo techo a hijos e hijas de clases sociales muy distintas. Hoy, esto se perdió, afirma Vior, y los sectores de poder no parecen usar o ver en la escuela esa capacidad de ser instrumento de integración social, si bien lo hace integrando sujetos a cierto nivel en lo que es la reproducción del orden social desde lo educativo y cultural. Pero esta integración no es funcional al poder en todos los casos, por el contrario, contiene elementos de lo contrahegemónico que trabaja en detrimento de los sectores dominantes.

El ámbito educativo no es excepción, allí el Estado también reproduce las desigualdades materiales y simbólicas entre los grupos y clases sociales. Ahora bien, hay una idea de proyecto educativo, o nos cuestionamos si la hay en todos los casos, para cada proyecto político, económico y social de los sectores en el poder -tanto nacionales como internacionales-. Ese proyecto puede buscar mantener el orden social o transformarlo, pero nunca va a tener el completo apoyo de todos los trabajadores y trabajadoras de la educación. Cuando allí hay intereses contrapuestos, surgen los conflictos sociales donde desde lo discursivo y material se intenta denigrar a la contraparte. Esto lo tomamos como clave ya que vemos que en las distintas

visiones de los docentes que se construyen -conocimiento atrasado e inservible, reticentes al cambio- hay algo ahí que funciona como anulamiento del protagonismo docente en el cambio educativo. Y con esto pensamos que sus opiniones o necesidades no son tomadas en cuenta en las tomas de decisiones de los sectores del poder. Las medidas que los afectan, de forma tanto positiva como negativa, son implementadas por el Estado y el sector privado a pesar de ellos, pensando en un proyecto más amplio que los excede. Más que como sujeto de esas políticas, se plantea al docente como un mero ejecutor que las debe llevar adelante, y con éxito, si no será cuestionada su labor. Retomamos también la idea de que lo universalmente validado por el Estado en sus políticas educativas bajo el nombre del interés público, queda develado en la sociología bourdieuana como una construcción situada de poder. Como una configuración atravesada no sólo por el resultado de las luchas y demandas históricas en los campos educativos, sino también por las contiendas e influencias ejercidas por las esferas políticas, económicas y culturales sobre aquello que merece ser problematizado por la educación institucionalizada (Amar, 2018). En este sentido es que vemos que hay desde los sentidos que disparan estos discursos analizados, un efecto de reducir el rol de los docentes, de apaciguarlos como actores con sus intereses particulares, de dislocar la idea y el potencial transformador que tiene la labor docente en las aulas, de correrlos del centro para convertirlos en figuras más pasivas, las de guías o mediadores.

La concepción del estudiante

¿Qué definimos por juventud?

Traemos este concepto a un primer plano sabiendo que no todos los estudiantes pertenecen a ese grupo etéreo pero teniéndolo como base de este mito al que se refería Dussel y que conecta directamente a la edad con el nivel de conocimiento sobre la tecnología.

Ha habido distintas miradas de estudiosos y académicos sobre la categoría “juventud” y nos parece pertinente, para desandar el anterior mito mencionado, traer algunas en esta instancia, partiendo de la idea de que no es un concepto estático y mucho menos una categoría objetiva por fuera de condiciones históricas específicas.

Es decir que su significación estará atada a condiciones materiales. Un autor de importancia que consideraremos aquí es a Marcelo Urresti, sociólogo, investigador y docente, especialista en cultura juvenil. De acuerdo a Urresti (2012), “no hay posibilidad de establecer una categoría descriptiva objetiva por fuera de las condiciones históricas” (p.23) Urresti piensa que los jóvenes y adolescentes son aquello que la sociedad considere como tales, por lo que y, de acuerdo a su determinación histórica, la categoría se torna variable y deviene una construcción discursiva, construida social e históricamente. De acuerdo a nuestra perspectiva analítica, los sentidos dependen de sus condiciones sociales, históricas, culturales e institucionales. Para Urresti, las categorías “adolescencia” o “juventud”, no pueden definirse de acuerdo a criterios etarios, sus límites no se demarcan por la edad. Tienen más bien fronteras que son sociales y móviles. “Jóvenes de distintas clases sociales acceden sin dudas a la computadora, los programas y la red de redes, pero el tipo de acceso que tienen, los recursos informáticos y cognitivos que utilizan y las formas de navegación o de comunicación por las que se deciden, describen universos tan disímiles que prácticamente no tienen contacto entre sí”, señala Urresti, hablando de esta idea de la categoría de “juventud” no como singular sino más bien, un universo que incluye distintos tipos de vivencias de esa juventud. Para Pierre Bourdieu, por otro lado, la división en clases por edad es de lo más variable y arbitraria. No es clara la división entre juventud o vejez, es más bien una representación ideológica que da a algunos una cuestión de cierto poder sobre otros. “Las clasificaciones por edad vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar” (Bourdieu, 2002, p.164). Lo que aquí consideramos como distintas generaciones a la hora de facilitar el análisis, es en realidad una construcción social, y como veremos, hay distinciones hasta dentro mismo de lo que consideramos “cada generación”. Hacia dentro de la juventud, no hay nada homogéneo. Hablar de un grupo etario como si fuera uniforme o ya constituido, es una manipulación. Para Bourdieu, entonces, también podemos hablar de distintas juventudes, y es a partir de esta idea que desarrollaremos este apartado sobre juventud y su vinculación con las TIC en el espacio concreto del aula.

Los jóvenes y las nuevas tecnologías

Los medios hoy no son meros espacios de interacción. Son en estos tiempos, matrices organizadoras de sentidos. La gran mayoría de las experiencias de los jóvenes se mediatizan, las tecnologías y los medios son garantes del ser. La experiencia de la juventud se vive en su mayor parte a través de artefactos provistos por la técnica. Las experiencias son, a su vez, disímiles de acuerdo a los actores y los universos materiales en los que se desenvuelven. Lo que sí es claro es que las nuevas tecnologías y los avances en el mundo digital y de los medios, cambian el panorama social y cultural, y esto afecta rotundamente al segmento que aquí tomamos para el análisis, el que creció con las TIC, el de la “juventud” o, mejor dicho, “juventudes”, y la manera que interactúan con el ámbito social y, más particularmente, el ámbito de lo escolar. También afecta el concepto de “recepción”, tan central en los estudios culturales que intentan dar cuenta del proceso de comunicación en su conjunto, de las mediaciones que se ponen allí en juego. Entendemos recepción, no como mera recepción mediática, sino como diferentes formas de consumo y de vinculación con los medios y las nuevas tecnologías.

La explosión de las TICs, la convergencia tecnológica y cultural derivada de las mismas, aunada a la creciente interactividad con diversas pantallas, está posibilitando la creación de una nueva vertiente en la recepción y consumo de los medios, que se enfoca no sólo en un medio sino en las múltiples pantallas que habitan los nuevos ecosistemas comunicacionales de nativos e inmigrantes digitales. (Palacios, 2013)

Sobre esto, ampliaremos luego. Dentro de las discusiones del corpus en torno al efecto de las TIC en el aula, se hace especial énfasis en el rol de la escuela y el docente, encargado de llevar a cabo las transformaciones concretas a la hora de diseñar métodos innovadores para transmitir su conocimiento a los alumnos. Sin embargo, hay un hecho fundamental referido a la asimetría del poder que se pone en evidencia con la incorporación de las TIC al salón de clase. Yendo un paso más allá, la misma idea del aula se pone en jaque, pensando en nuevos roles de los docentes y alumnos, y nuevas formas de distribución de la información y el conocimiento en el ámbito escolar. Hablábamos de la recepción como diferentes formas de consumo y de vinculación con los medios y las nuevas tecnologías. Estas traen aparejadas nuevos tipos de alfabetizaciones, distintas a las que primaban cuando las

competencias y saberes necesarios eran otros. Podemos afirmar que hay nuevas y variadas formas de alfabetización, como trabaja David Buckingham. Una de ellas, la alfabetización digital puede considerarse una de las múltiples formas de alfabetización que los nuevos medios requieren. Lejos de una posición tecnoutópica, Buckingham (2005) aclara que la alfabetización no debe ser solamente “funcional”, es decir, que a los estudiantes o docentes no les sirve meramente aprender cómo usar el procesador de texto. Entra en juego la evaluación y utilización crítica de la información. La alfabetización digital implica el uso de los nuevos medios a través de una mirada tanto crítica como creativa (p.6). Suena bien en la teoría, pero ¿qué hay de su real aplicación?

De acuerdo a los discursos que tomamos como corpus, hay una visión muy fuerte de que el joven ya está inserto en esta tecnología, esta es parte de su experiencia cotidiana. El joven está lejos de ser un receptor pasivo de la información. Todo lo contrario, toma parte activa en la creación de sentido, en la producción y emisión de mensajes. Incluso, modificando, ampliando, reconvirtiendo sentidos, creando nuevos significados y adoptando diferentes identidades. Inés Dussel (2011) plantea de acuerdo a cómo los jóvenes interactúan con, por ejemplo, sus celulares en el aula, que es importante reflexionar acerca de cómo estamos presentes en los espacios que ocupamos físicamente, teniendo en cuenta todo el universo de espacios a los que nos conectamos también virtualmente. Alejandro Piscitelli focaliza bastante en las diferentes demandas que trae el joven al aula: “no a todos se les puede enseñar lo mismo de la misma manera” (p.110). Al docente hoy, el conocimiento -abundante en muchas ocasiones- se le escapa de las manos. Son las nuevas generaciones las que aprovechan las posibilidades que brindan las TIC: el remixado, el reciclado, la copia, la estética relacional y la postproducción (p.114). Inés Dussel, por su parte, afirma que las asimetrías en el aula son distintas: algunas son desiguales, otras no lo son. Las posiciones en el aula deberían poder ser reversibles

Manuel Area Moreira (2012) nos dispara una idea interesante para seguir elaborando en base al corpus estas representaciones y es que “estamos frente a un hecho único en la historia en el sentido de que los jóvenes saben más en un determinado dominio o ámbito relevante de la sociedad actual, como es la tecnología, que sus predecesores o educadores” (p.8). Luis Alberto Quevedo (2011) afirma varias cosas al respecto, entre ellas que “las nuevas tecnologías han puesto en tensión la idea clásica de que los ancianos tienen el saber, y los jóvenes, la vocación de

aprendizaje. Hoy, nuevas tecnologías de por medio, estamos ante un hecho inédito en la historia de la humanidad; la experiencia de que los más jóvenes le enseñen a los más ancianos” (p.131). Hablábamos de que la juventud no es una sola, y que justamente esta distinción tan simplista entre juventud y vejez que se vislumbra en los discursos, no deja ver las brechas internas donde hay jóvenes que no acceden a las TIC y personas adultas o de la tercera edad que se han familiarizado con ellas en el cotidiano, ya sea por motivos laborales o deseos personales. Estos discursos también contribuyen a la idea del docente como obsoleto, como alguien que no puede ponerse al ritmo de los nuevos tiempos. El enfrentamiento o polarización entre el que sabe y el que no vuelve a repetirse pero a la inversa. El docente como centro de poder perdería frente al alumno que ahora lo sabe todo. Cualquiera de estos dos extremos es una falacia, Inés Dussel exponía el mito encubridor como aquel que afirma que el joven ya viene al aula sabiendo todo. Frente a esto, el postulado de algunos intelectuales, académicos y expertos, como vimos, es que nada es blanco o negro, muchos adultos manejan las tecnologías así como también muchos jóvenes se ven excluidos de ellas y no están familiarizados con su manejo. No hay un único modo de conectar con este universo. Tedesco (2011) afirma que la potencialidad democratizadora o innovadora de las tecnologías depende de los modelos sociales y pedagógicos en los que se inserte su utilización. Luis Alberto Quevedo (2011) también se opone a la distinción tan aparentemente “clara” entre nativos/inmigrantes digitales. Los vínculos con la educación tienen que ver con el nivel socio-económico al que los jóvenes pertenecen. Un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo arrojó que, en relación a conocimientos de informática y tecnología, “el 21% de los millennials de estratos bajos carece de todo tipo de habilidad en esos campos, mientras que en la clase media ese grupo representa sólo un 14% y en los sectores altos apenas el 1%” (Pallaro, 2017). Tengamos en cuenta también que la mayoría de los estudios en Argentina se centran en las juventudes urbanas, algunos otros en las urbano-marginales. Cubrir la amplitud de las juventudes en el país es una tarea inabarcable. Porque los jóvenes se hayan desarrollado con las nuevas tecnologías a diferencia de los migrantes digitales, porque abunde su presencia y uso de las redes sociales, no significa que estén a la vanguardia de todo.

Coloquémonos ahora en el lugar del joven que sí está rodeado por pantallas múltiples, un grupo dentro de las juventudes que comentamos previamente, ya que no hay una categoría que incluya a todas las maneras de “ser joven”. La incorporación

de las TIC a la cotidianidad trae aparejado una serie de nuevos objetos de estudio, y esto también nos lleva a la formación de sujetos atravesados por ellos. Son sujetos que hoy conforman su identidad en base a las TIC, siendo ellas un centro del paisaje vital que los rodea. Las pantallas entran al mundo del joven, y él sale al mundo a través de las mismas pantallas, a través de lo que muestra y dice con ellas. Moreira se expande un poco más: “Para la infancia y la juventud del tiempo actual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación no solo se han convertido en objetos normales de su paisaje vital y su experiencia cotidiana, sino también en señas de identidad generacional que los distingue del mundo de los adultos” (2012, p.18). Nuevamente señalar que tenemos conflicto con la postura de la “identidad generacional”, ya que no todos los jóvenes acceden a los nuevos entornos informáticos pero si hay algo que comparten es este sentido de que las tecnologías están allí presentes de diferentes maneras, algo que a los adultos no les pasó, ya que crecieron sin ellas y las incorporaron a una edad adulta. Distinto a esto, la construcción de una sociabilidad y de una identidad en relación al otro, en el grupo de jóvenes, se da en el marco de una cultura de las TIC ya embebida en sus vidas: hay un modo de pensar, de actuar, sentir y percibir que los atraviesa, un modo de subjetivarse, que los diferencia de otros grupos.

Los intelectuales y académicos ubicados en estas condiciones históricas y sociales de su campo, discuten sobre estas problemáticas particulares de las TIC y el campo educativo porque de alguna manera el saber letrado y el conocimiento experto se ve cuestionado por las lógicas de los medios masivos y las TIC. Estos últimos se ven como regidos por la poca argumentación, el impacto inmediato, la poca racionalidad y la superficialidad en las conexiones, en palabras de Inés Dussel. Los jóvenes mismos representan un tipo de conocimiento que ellos desconocieron en su juventud y formación, la alfabetización digital no es algo que los intelectuales, también docentes, contemporáneos hayan tenido incorporado en su adolescencia. Sin embargo, hay un intento por comprender a este nuevo actor social, con sus necesidades e identificaciones propias, desde distintos ángulos. Por un lado, cuestionando qué ente o institución debería hacerse cargo de las políticas digitales de inclusión en la escuela. Por otro lado, pensando en las relaciones docente-alumno y como estos traen nuevos desafíos a la tarea pedagógica, los tipos de conocimiento que emergerán de la relación diaria con la tecnología en el aula.

¿Cómo manejar el uso de la tecnología, comúnmente utilizada en la vida cotidiana y personal, en el aula escolar? La respuesta no es simple y estos discursos de académicos y expertos contemporáneos que aquí discurren, intentan hallar una explicación, todavía sin respuestas certeras. El ambiente escolar requiere hoy día de lógicas distintas de aprendizaje, alfabetización y conocimiento. “Históricamente la cultura letrada está siendo erosionada por muchas prácticas en nuevas formas de concebir el conocimiento y la información” (Piscitelli, 2012). Estamos hablando, entre otras cosas, de la alteración de los roles tradicionales. Es al alumno al que hay que interpelar, sobre el cómo, el por qué y el para qué se utilizan las nuevas tecnologías, y trabajar con él en conjunto. No se trata tampoco de la computadora reemplazando por completo al libro, los extremos nunca son certeros, ni la extrema nostalgia ni la celebración a todo lo innovador sin un cuestionamiento de fondo. Se trata de abrir el debate de cómo estas tecnologías pueden aportar cognitivamente y creativamente al proceso de aprendizaje, de cómo las TIC dialogan con la estructura escolar. El uso de netbooks por jóvenes en el aula “tiene marcas evidentes en la forma en que personalizan su exterior, pero también en el modo en el que se han constituido en soportes de experiencias personales, a partir de que funcionan como vía de ingreso a las redes sociales en las que tienen perfiles propios, distribución y almacenamiento de archivos, fotografías, música, videos, textos y como medio de reorganización de algunas instancias compartidas a nivel familiar” (Ministerio de Educación de la Nación, 2012, p.49).

Muchos de los discursos expresan este antagonismo que ya venimos planteando como central: hay una concepción del saber letrado en creciente desacreditación mientras que lo que está del otro lado es la superficialidad, el impacto o efecto inmediato de las redes y la argumentación escasa. Dussel y Quevedo son algunas de estas voces expertas que afirman la puesta en crisis de los marcos e instituciones sociales que funcionaron en algún momento como articuladores de la modernidad. Esto es resaltado por varios autores como una problemática a tratar. El alumno hoy accede a mucho del contenido online directamente, a través de distintos mediadores: la tecnología, el lenguaje, las instituciones mediáticas, los géneros, etc (Duquelsky, 2011). Roxana Murduchowicz (2008) hace referencia al concepto de “capital intelectual” de los jóvenes. El nuevo perfil de adolescente es aquel que consume simultáneamente, en la sociedad móvil conectada en red que describíamos antes: navegan por Internet, miran televisión, escuchan música, juegan online,

realizan sus tareas para la escuela. Es un tipo de aprendizaje, un tipo de razonamiento, muy diferente al de padres y docentes. La actitud del zapping o mosaico frente al televisor pasó a ser una actitud frente a la vida. Los discursos analizados hablan de todos estos efectos de las TIC y la juventud, un poco dando una idea general que pareciera entender que todos los jóvenes hoy viven de esta manera las TIC, si bien el tema de la desigualdad en el acceso está mencionada.

Rumbo a las conclusiones

A lo largo de esta tesina, intentamos dar cuenta, en primer lugar, de ciertas condiciones históricas desde las cuales los intelectuales y los expertos enuncian sus discursos. Una época que nos muestra que el saber y los lugares de aprendizaje ya no están presentes únicamente en la escuela, que hay una creciente necesidad de otros tipos de alfabetizaciones tanto en estudiantes como en docentes, que este debate tiene lugar en un determinado contexto político-social en el país. En definitiva, al comienzo de este trabajo nos propusimos dilucidar las condiciones históricas y sociales del campo intelectual y analizar cómo ellos y ellas, en este determinado período, las visibilizan a través de sus discursos orales, académicos, periodísticos, etc., sobre la incorporación de las TIC en las aulas. También, apuntamos a vislumbrar el rol de los/as intelectuales como agentes que reflexionan sobre la situación actual de la educación en Argentina.

Los discursos que analizamos dentro de los campos de la comunicación y la educación entre los años 2008 y 2012 giraron en torno a la inclusión en el mundo educativo de las nuevas tecnologías, cuáles son las metodologías para hacerlo, de qué manera afecta a las partes involucradas y cuál es o debiera ser el rol de los distintos actores, destacando aquí el rol del Estado y su intervención en el campo académico e intelectual. La coincidencia en la selección de las temáticas abordadas en ambos campos no es casual, porque como afirma Pierre Bourdieu (2002), “los hombres cultivados de una época determinada pueden estar en desacuerdo sobre los

objetos en torno a los cuales disputan, pero al menos están de acuerdo en disputar en torno a los mismos objetos” (p.46).

Algunas de las principales tensiones que marcamos en los discursos analizados tienen que ver con el nivel de injerencia del Estado y el mercado en la educación, el rol de la escuela frente a los cambios que traen las TIC y la idea de acompañamiento o falta de él que se tiene de los docentes ante este nuevo escenario. Todo esto se relaciona con las condiciones materiales de quienes enuncian los discursos, su posición en el campo y los condicionantes de ese mismo campo al momento del análisis.

Al analizar un campo, para poder aproximarse a comprenderlo, es importante analizarlo en sintonía con las condiciones históricas y sociales que lo limitan y que tienen implicancias directas sobre él. El trasfondo material y concreto de lo que estaba sucediendo en el campo intelectual analizado, tiene un vínculo estrecho con los diferentes discursos aquí recorridos y en por qué dicen lo que dicen sobre la inclusión de las TIC en el ámbito educativo.

En este análisis hay que tener en cuenta el cambio político que sucedió con mayor fuerza a partir del 2003:

El mundo de la política parecía un mundo devastado, vaciado, envilecido, corrupto, poco interesante, sobre todo en el proceso que se abre con la desilusión alfonsinista, el menemismo y la Alianza. Al mismo tiempo estaba la otra esfera, la de la reflexión crítica que era una esfera en donde un rasgo fuerte de época era el pesimismo civilizatorio. De repente las cosas comenzaron a cambiar, es decir el ámbito de la política vuelve a ser un ámbito de interpelación, vuelve a producir interés y entusiasmo, pero eso no quita que el otro marco, la otra matriz, que es clave, que es la matriz de la crítica cultural, de la lectura más amplia del tiempo civilizatorio, de la lógica de construcción de subjetividad en la época, del papel [...] de los medios de comunicación en la nueva travesía de época, jugase un poco en relación a este redescubrimiento de la política señalando sus tensiones. (Altamirano, 2012).

Las principales matrices ideológicas que protagonizaron los debates de las últimas décadas de la historia política argentina han encontrado en la era kirchnerista, especialmente desde 2008, un escenario particular debido a la configuración de un nuevo espacio público-político. La intervención de los intelectuales se revitalizó en los ámbitos académico e institucionales y a su vez y como hecho distintivo a las épocas pasadas, se destacó en el espacio mediático masivo. La legitimidad de la voz experta e ilustrada fue puesta en escena tanto para consolidar posiciones adversas al

gobierno como para esgrimir argumentos defensores. La lógica binaria de la política ofició de principio de inteligibilidad del debate, en un contexto dominado por la acción gubernamental y ante una clara ausencia de proyectos políticos alternativos con capacidad hegemónica.

Durante la década kirchnerista, las voces de los académicos y expertos en expertas en ciencias sociales, filosofía, letras se tornaron más autorizadas, especialmente en los medios. Lo expresado por ellos ya no eran saberes establecidos y generales sino puntos de vista personales, enfrentados unos con otros. En los primeros años del gobierno de Néstor Kirchner la relación con el campo intelectual no fue tan orgánica. El kirchnerismo regeneró una superficie de inscripción nacional-popular que funcionó como espacio de encuentro para intelectuales de orígenes e ideologías disímiles. Muchos puestos de gobierno, especialmente en el ámbito de la cultura, fueron ocupados por intelectuales afines al signo político del kirchnerismo. Con el llamado “conflicto del campo” en el 2008, ya con Cristina Fernández como presidenta, se abrieron distintas tramas simbólico-discursivas que dividieron aguas, re-politizaron y re-posicionaron a los agentes dentro del campo analizado. Uno de los aspectos que diferenció este momento de los anteriores años, fue la intervención más directa en el espacio público y mediático del campo intelectual.

Algunos de los grupos más notorios que se conforman a partir de este conflicto, fueron *Carta Abierta*¹¹, *Club Político Argentino*, *Aurora de una nueva república* y *Plataforma 2012*. Hay que entender este surgimiento en el contexto político, económico y social del momento, cuando el gobierno, específicamente el ministro Martín Lousteau, intentó aplicar retenciones móviles al sector del agro, lo que disparó declaraciones y manifestaciones tanto a favor como en contra de uno y otro lado en la disputa. Esto dio un puntapié a una movilización de agentes que se polarizó en dos bandos, por un lado, las cámaras empresariales ligadas al agro, los medios hegemónicos y el bloque opositor, y por el otro: el gobierno nacional y sus cuadros intelectuales afines. Académicos afines al desempeño del gobierno de Cristina Fernández se reunieron para debatir la compleja situación del país. Estos agentes adquirieron mayor capital simbólico, reafirmando así su posición, y desplazando a otros a lugares más relegados. El decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la

¹¹ El grupo de mayor renombre, “Carta Abierta”, remite con su denominación al famoso Rodolfo Walsh e inscribe a este colectivo en una tradición política particular, en un horizonte de articulación entre militancia política y labor intelectual.

UBA en ese momento, Federico Schuster, tuvo una reunión con la presidenta, junto con otras figuras como Mariotto, interventor del COMFER, y el secretario de Medios, Enrique Albistur, en donde justamente le presentó una resolución del Consejo Directivo de Sociales en el que se criticaba la cobertura de los medios periodísticos en el conflicto del gobierno con el campo. En ese momento se estaba creando en esta línea el Observatorio de la Discriminación en los medios de comunicación, y adonde se invitó a participar a la Facultad de Sociales. Su objetivo sería en este contexto, evaluar la cobertura de los medios sobre el conflicto para determinar si hubo expresiones discriminatorias contra la postura del gobierno.

Cabe destacar que frente a un escenario político y un debate público que se pretendía polarizado entre el sector del campo y el gobierno, en que parecía imperar una lógica binaria arrasadora, hubo una notable intervención pública impulsada -no sin dificultad- por un sector de intelectuales y trabajadores de la cultura y los medios que pusieron a disposición parte de su capital simbólico. Una de estas declaraciones y posturas más vinculadas a los sectores de izquierda se titulaba “Ni con el gobierno ni con el campo”, y aspiraba a desentrañar esa polarización que se imponía, clarificando que, “la disputa entre el gobierno nacional y las entidades patronales “del campo”¹² era una pelea entre dos sectores capitalistas que defendían intereses completamente ajenos a los trabajadores. En definitiva, el conflicto en realidad encubría una oposición entre dos sectores de la misma burguesía que disputaban la aplicación -o no- de un beneficio de la política estatal.

Para Santiago Gándara (2010), el conflicto entre el Estado y los medios en esta época generó la oportunidad para que muchos intelectuales ocuparan un terreno vaciado y se reposicionaran -tanto de uno como del otro lado de la contienda-. La escena política se mostraba escindida mayoritariamente en tres: quienes apoyaban al Gobierno y quienes decían "ser" el campo y defendían esos intereses, presentados como totalmente contrapuestos; y quienes planteaban no estar representados bajo ninguna de estas dos, como mencionamos en el párrafo anterior. El Gobierno y el campo, y tangencialmente los/as intelectuales que se expresaron al respecto, se vieron inmersos en una batalla por la apropiación del significante del *todos*. La presencia en el espacio público legitimaba el accionar de los dirigentes, restableciendo la relación representantes-representados. Así también, los y las

¹² <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-104665-2008-05-23.html>

intelectuales que se expresaron al respecto buscaban su lugar de legitimación dentro del campo, mostrando apoyo por uno u otro lado, y emitiendo sus discursos, escritos u opiniones en esa línea. Dentro de la contienda discursiva, cada parte pretendía mostrarse como la legítima, la verdadera. Desde el discurso oficial se apeló a la representación institucional: la Presidenta era la única representante legítima y autorizada del pueblo argentino, que tomaba medidas en pos de beneficiarlo. El campo, por otro lado, se intentaba apropiarse de los símbolos nacionales como la bandera argentina, oponiendo a ellos los meramente particulares y políticos: la militancia partidaria y la pertenencia a movimientos sociales de quienes los criticaban, teñían de dudoso todo posible reclamo. Desde este ámbito se trabajó desde lo discursivo en la idea del trabajador esforzado y honesto, oponiéndolo a los significantes de clientelismo, corrupción y vagancia. Del lado de los empresarios del campo, el *todos* que se buscaba construir excluía a todo aquel que careciera de la supuesta pureza apolítica que aportaba lo genuino al reclamo. Finalmente, el Estado es significado como la caja o el fisco, en contraposición con el mercado, que premia la racionalidad económica y la eficiencia.

Conclusión

Categorías planteadas por los intelectuales, académicos y expertos en sus discursos

A la hora de seguir pensando en los condicionamientos que intervinieron en el campo de la comunicación y educación en este momento, más allá de la contienda inicial del campo y el Gobierno que dio lugar a una relocalización de los agentes intelectuales, es importante reflexionar en la tríada Estado, mercado y educación. En gran medida, las demandas hacia la escuela y los debates que se produjeron en nuestro corpus en torno a ella, tienen como trasfondo las pujas de poder y negociaciones que producen estos tres agentes, propiciando también desplazamientos y nuevos posicionamientos.

En lo que respecta al Estado, debemos resaltar que, como plantea Bourdieu (2002), uno de sus mayores poderes es el de “producir y de imponer [...] las categorías de pensamiento que aplicamos espontáneamente a cualquier cosa del mundo y al Estado mismo”. Con respecto a los intelectuales, cabe distinguir que Bourdieu considera a los intelectuales como poseedores de capital cultural y los mismos como grupo corresponden a una fracción dominada de la clase dominante, es decir, reproducirán eso mismo en coincidencia con un interés particular por el tema. Bourdieu es crítico con la figura del intelectual, sobre todo en relación a su autonomía dentro de los campos. El ámbito político del Estado, además, es un espacio de legitimación para intelectuales y académicos, un lugar donde se avala el saber y las competencias de los agentes del campo, y en donde se incrementan las credenciales de los especialistas e intelectuales para obtener en un futuro un nuevo trabajo en el mundo privado o vender sus servicios profesionales en el mercado educativo. Para muchos agentes también, el Estado es a su vez un lugar de lucha, aquel espacio en el que se puede acceder a una posición política influyente o de prestigio, a partir de dejar fuera a otros que también pujan por lo mismo.

En el período analizado de nuestro corpus, observamos el intento del Estado argentino por volver a erigirse como actor central en la configuración de sentidos que constituyen y condicionan al ámbito educativo. Este actor lucha por volver a situarse, post período de los 90, como una institución que garantiza derechos, articula sectores sociales e interviene en las cuestiones prioritarias de la vida en sociedad, como la educación, bajo la premisa general de “inclusión social”. Junto con la reconfiguración

de las políticas públicas, el campo educativo mismo se re-politiza, visibilizándose esa dimensión político-ideológica en donde entra la tensión con el actor del mercado, disputándose ambos el sentido sobre lo tecnológico y lo escolar.

En lo que concierne a la noción de educación, identificamos que hay distintas posturas y maneras de pensarla. El sentido de la noción de educación varía de acuerdo a quién lo utiliza: para algunos agentes es un derecho y una inversión, para otros es un gasto y un servicio. Y, en contextos en donde el mercado se emerge como uno de los actores que le disputa su monopolio al Estado, no es casual que se debata en los discursos el grado de participación.

En una sociedad dentro del sistema capitalista, y pese a los intentos del Estado por constituirse como una institución garantizadora de derechos, la escuela no escapa a la doxa común que naturaliza la dominación del mercado por sobre el Estado. Como plantean numerosos intelectuales, en la Sociedad del Conocimiento predomina un nuevo modo de producción y reproducción de la hegemonía que es tácito e indirecto, donde los medios de comunicación y la industria cultural se han vuelto educadores (Emilio Tenti; 2003). El mercado y la educación de las cosas -a través de la experiencia- también cumplen el rol educador, la función de socialización política y de conformación de ciudadanos. Las nuevas tecnologías se han vuelto mecanismos pedagógicos y su crecimiento e interés porque éstas se incorporen pueden radicar a su vez en la oportunidad de expansión del mercado y los negocios, y no necesariamente en un interés por distribuir equitativamente el conocimiento. “La doxa es un punto de vista particular, el punto de vista de los dominantes, que se presenta y se impone como punto de vista universal; el punto de vista de los que dominan al Estado y que han constituido su punto de vista como punto de vista universal al hacer al Estado” (Bourdieu, 1996).

Estas tensiones entre Estado y mercado en el ámbito educativo emergen en el campo académico, a través de los discursos analizados. Partimos por reconocer que uno de los motivos que justifican el hecho que se produzca el debate sobre la incorporación de las TIC en el período analizado está relacionado con la revolución tecnológica predominante de la época y el incremento de políticas estatales que consideran a lo educativo como un espacio estratégico para impulsar políticas sociales igualitarias.

En lo que respecta al debate entre los agentes del campo de la comunicación y la educación sobre las nuevas tecnologías y el sistema educativo, observamos que en mayor medida hay dos grandes categorías que se manifiestan en sus discursos y que planteamos durante el análisis: “optimismo tecnológico” y “tecnología ideológicamente influenciada”. Dentro de la primera categoría prima la visión que considera a la tecnología como el remedio de todos los males, fuertemente vinculado a una noción de progreso. Dentro de la segunda categoría se destacan aquellos discursos de los intelectuales y académicos que consideran que las tecnologías no son herramientas tan neutrales y que la utilización que las personas hagan de las mismas (a raíz de su ideología e intenciones) tendrá consecuencias, efectos en la cultura y en los sujetos. En este sentido, encontramos más intelectuales y académicos que caen dentro del segundo grupo, tales como Mangone, Forster, Dussel, Da Porta, Levis, Quevedo y Tedesco, entre sus principales referentes, todos quienes vinculan más fuertemente el uso de las tecnologías con el contexto social en el que están inmersas, lo que afecta directamente a sus usos y variedad de apropiaciones. Como principales exponentes de la primer categoría encontramos a Piscitelli y Buey Fernandez.

En el análisis de los discursos, observamos que hay un fuerte consenso respecto de la inclusión de las TIC. Al respecto, identificamos que el point de capitón -según Lacan- o el significante vacío -en términos de Laclau- que prima al respecto en la cadena de significantes es “inclusión de tecnologías”. Éste es articulado discursivamente con otros significantes, creando cadenas y generando distintos efectos de significación. Los distintos agentes analizados construyeron su discurso tomando como premisa indiscutible la incorporación de las nuevas tecnologías al sistema escolar. Observamos que la incorporación tecnológica aparece como un significante que reúne un conjunto de sentidos que no se cuestionan. El interrogante pareciera ser qué hacemos con la tecnología y cómo la utilizamos. A partir de allí, emergen las diferencias entre aquellos que pertenecen a la categoría de “optimismo tecnológico” y los que pertenecen a la categoría de “tecnología ideológicamente influenciada”. Éstas, como dijimos anteriormente, surgen al momento de pensar los modos de su implementación y los objetivos educativos que se deben perseguir.

Este consenso respecto a ciertas categorías también se visualiza en otras nociones abordadas en los discursos. Nuevamente, en esto se repite la misma lógica

que mencionamos arriba: se acepta una categoría sin ponerla en juego real o discusión y, a partir de allí, los intelectuales y especialistas difieren en los modos y posturas. Un ejemplo de esto es la noción de Sociedad de la Información y del Conocimiento. Dentro del corpus analizado no hay un cuestionamiento del término: ni el origen de esta necesidad de construcción de sociedad, ni si aplica a países subdesarrollados como el nuestro, ni cuáles son los fines que verdaderamente persigue. En la mayoría de los discursos se la acepta y a raíz de ello comienza a pensarse cómo adoptar las TIC en los procesos educativos para lograr la inclusión en la Sociedad Global, por lo que podríamos deducir que en este punto la mirada general es de “optimismo tecnológico”. En mayor medida, los agentes del campo de la comunicación y educación de nuestro corpus imponen una lógica instrumental al centrarse en las TICs y en los mejores modos en los que pueden incorporarse a los procesos pedagógicos.

En esta misma línea, percibimos cómo en los discursos de los intelectuales, académicos y expertos se plantea un debilitamiento de la escuela como institución legítima para transmitir conocimiento, en donde los agentes, una vez más, no exponen las razones ni justifican sus enunciados más que centrándose en los efectos de ese debilitamiento, quedando las causas en un lugar secundario o más desdibujado. Tanto los discursos de aquellos agentes que denominamos como “optimistas tecnológicos”, como los pertenecientes a la categoría de “tecnología ideológicamente influenciada”, coinciden en la pérdida de poder y en la necesidad de adaptación a una nueva era. Es esta temática, “las demandas hacia la escuela”, uno de los puntos donde es más visible percibir la disputa de poder en los discursos de nuestro corpus por la tríada, escuela, mercado y educación. Si bien los agentes pertenecientes al grupo “tecnología ideológicamente influenciada” en sus discursos generalmente destacan la importancia de no dejar las TICs en manos de la lógica privada o del lucro, con sus enunciados sobre el debilitamiento de la escuela, terminan contribuyendo o colaborando en esta construcción que opera en el imaginario colectivo de ciertas clases, de que el sistema público argentino está deteriorado, posicionando al mercado como otro posible agente socializador “capaz” de educar a los ciudadanos mejor que el Estado.

Dentro de lo que son los dichos sobre los docentes, de acuerdo a estas dos posturas, observamos en general dos grandes grupos: aquellos intelectuales que hablan de docentes reacios o incómodos frente a las TIC, y aquellos que con buena

predisposición aplican la tecnología, no implicando esto una revolución o innovación pedagógica. Más bien esta postura habla de recurrir a herramientas de tecnología para complementar las clases o servirse de apoyo solo porque tienen que hacerlo. En este grupo, Dussel por ejemplo, habla de docentes entusiasmados por la tecnología pero considera a este sentir como un factor insuficiente para generar un cambio radical en la educación. Para ella, lo que hay que cambiar de fondo son las políticas didácticas porque las TIC de por sí no son garantía. de nada, hay momentos donde puede ser idóneo recurrir a ellas, otros donde no. También Dussel refiere al proceso de alfabetización y a cómo llega el docente al aula en cuanto a metodologías y estrategias, más allá de su predisposición positiva o negativa a las tecnologías. Alfabetizar tiene que ver con un contexto histórico y material, supone posibilitar que todos los sujetos ingresen en las prácticas sociales atravesadas por la historia cultural. Pero si nos preguntamos cómo es la alfabetización misma de los docentes, a su propia formación, clave en la cuestión, acá la postura de los intelectuales analizados no es de mucho optimismo sino más bien da cuenta de un camino de prácticas que han habido y se sostienen hoy día que efectivamente no modifican los procesos cognitivos y metodologías en el aula, y parecen más bien reemplazar viejas herramientas por nuevas, manteniendo el marco y modelo de escuela anterior. Esto se acerca más en nuestros discursos del corpus, a una idea de tecnología ideológicamente influenciada que no conduce a ninguna novedad, sino que más bien se maneja buscando deliberadamente que nada cambie.

La referencia a los docentes en los discursos analizados se alejan bastante de una mirada optimista y no van hacia cuestiones más de fondo o críticas sino que brindan una mirada bastante superficial que intenta explicar qué hace que el docente enfrente problemas cuando se le pide interactuar con las TIC en el aula. Hay una fuerte agrupación de opiniones de intelectuales que va hacia el problema generacional como una cuestión de importancia; Morduchowicz y Tedesco hacen énfasis en esto, y hacen la salvedad de que incluso dentro de las propias generaciones, jóvenes o mayores, nada garantiza que haya un buen o mal uso de la tecnología. Incluso aquellos que podrían dar más cuenta de una mirada optimista, afirman luego que los docentes construyeron una idea del saber asociada a un curriculum y un desempeño centrado en la transmisión. Entonces, incluso aquellos docentes optimistas tecnológicos, pueden no resultar exitosos o innovadores, por su propia formación. Acá se desarrolla otra parte fundamental del problema que es la

calidad de la capacitación que reciben. En general, hay un acuerdo de que la formación docente no es buena ni pertinente acorde a los tiempos de las TIC, pero no hay una profundización más allá.

Queremos remarcar que aquí hay una causal vinculada a nuestro marco materialista que no se menciona y que nos parece fundamental rescatar. Diego Levis es quien más desarrolla esto preguntándose si las propuestas que han habido y se sostienen hoy día efectivamente modifican las prácticas y metodologías en el aula, o si simplemente reemplazan viejas herramientas por nuevas, manteniendo el marco y modelo de escuela anterior. Pareciera por todo el resto de los discursos analizados, que sucede más lo último. También acá, en los ejemplos de institutos de formación docente, pese a algunos casos aislados, hay un vacío dejado por el Estado que marcan los discursos, y que retoma la lógica privada. Y qué querrá la lógica privada más que capacitar en programas de software que acompañen las clases, que las instituciones tengan que adquirir y luego renovar para perfeccionar el conocimiento de su manejo, conforme va complejizándose. Esto no incluye una reflexión de fondo sino que es la cadena del consumo que ya conocemos: capacitarse en los nuevos medios por el solo hecho de que hay que tenerlos y usarlos. Dussel explica de manera clave que una formación integral incluirá no solamente el uso de los nuevos medios, sino también una reflexión sobre los cambios sociales, culturales, familiares que estos conllevan. Esto a la lógica del mercado no le interesa y acá tenemos la tensión entre mercantilización y democratización del conocimiento a la que asistimos a través de los discursos analizados, de manera solapada ya que si bien no está explicitado, es el conflicto continuo que se encuentra detrás de las críticas al trabajo docente. En este sentido, hay una crítica que también traen los intelectuales del corpus que tiene que ver con la idea de "vocación", es decir, la vinculación de un trabajo como lo es la docencia con un concepto como el "deseo" y la dedicación a la profesión, más allá de todo. Nuevamente, no está planteado de manera directa, la crítica a los docentes por ser reticentes a las tecnologías, creemos que esconde la cuestión de la vocación por debajo. Este tema lo vemos indefectiblemente unido a la situación material del actor social, a la cual ninguno hace referencia. Se habla, como Tedesco, de si un docente es innovador o resistente, pero ¿está esto atado a su mayor o menor vocación? En algunas de las formulaciones es poco claro y queda el lugar a la duda, lo cual puede ser peligrosamente inexacto. Inés Dussel, entre otros, refiere a cómo cambia la relación del docente con el conocimiento a partir de las nuevas tecnologías, Piscitelli

afirma que es necesaria una inteligencia emocional para conectarse con los estudiantes, pero ¿no debe tener todo esto una base más profunda, algo que necesariamente esté garantizado para que el resto ocurra? Hablamos de un salario digno, condiciones de trabajo dignas, que permitan que un docente pueda ejercer su rol de la mejor manera posible, y pensar en evolucionar en sus saberes, aprender sobre el manejo de las TIC. Debe haber condiciones sociales garantizadas para que una superestructura acorde al materialismo cultural, pueda pensarse siquiera. Las innovaciones cobran una existencia social material, la cual conforma prácticas particulares que a su vez, influyen sobre la producción y reproducción sociales. En la base de todo lo que los intelectuales refieren en sus discursos, está la desigualdad social básica desde la cual partimos y mediante la cual se explica que no todos los estudiantes pueden acceder a las tecnologías de igual manera, no todas las escuelas cuentan con los mismos recursos, no todos los docentes tienen el tiempo de profundizar en cada una de sus clases porque tienen que cumplir con múltiples escuelas a la vez, y no siempre la resistencia o reticencia a las tecnologías es por un tema de falta de vocación o deseo por enseñar mejor o adaptarse a lo que los nuevos tiempos demandan. La infraestructura para Harris, entendida como las características tecnológicas, económicas, ambientales y demográficas necesarias para la subsistencia, es lo que aquí traemos como clave para analizar la falta de crítica de los discursos de intelectuales y académicos. Y es que parece invisibilizarse la posición del campo desde la que hablan y el por qué algunas cuestiones como la relación de escuela, docentes, estudiantes y tecnologías, es como es.

Quienes hablan en el manual de *Conectar Igualdad* -uno de los principales textos del corpus- como Dussel, Forster, Tedesco, Quevedo, Piscitelli, se relacionan de distinta manera con puestos en el Estado o cercanos a él. Inés Dussel puede ser considerada la más alejada de la esfera estatal, y más vinculada a instituciones académicas y de investigación, en muchos casos de índole privado. Lo mismo Piscitelli aunque también tiene una trayectoria importante en la universidad pública. Ricardo Forster como intelectual tuvo mucha cercanía y afinidad ideológica con el gobierno de Cristina Kirchner durante los años de nuestro análisis. Quevedo por su parte, desde 2003 hasta el año 2015 integró el directorio del portal Educ.ar del Ministerio de Educación de la Nación, mientras que Tedesco fue designado Ministro de Educación, entre el 2007 y el 2009. Posteriormente, se desempeñó como Director Ejecutivo de la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación

Argentina, dependiente de Presidencia de la Nación, hasta octubre de 2010. Ellos como intelectuales y expertos están también muy vinculados al Poder Ejecutivo y a la implementación de esta medida. Su misma participación del Manual da cuenta de esto, siendo este un libro publicado por el programa Conectar Igualdad, vinculado al Poder Ejecutivo. Mariano Narodowski se relaciona con ambos, el ámbito de la educación privada y la pública, habiendo ejercido la docencia en ambos, pero también se desempeñó como Ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires con Mauricio Macri, una figura con una política muy contrapuesta a la de Cristina Kirchner. Eva Da Porta por ejemplo, Doctora en Comunicación de la Universidad Nacional de la Plata, o Marcelo Urresti, Sociólogo y Filósofo de la Universidad de Buenos Aires, son otros autores académicos no vinculados a puestos del gobierno que aportan su mirada desde experiencias áulicas y de reflexión constante sobre la temática.

Consideramos que este es un corpus que no contiene una crítica profunda a la problemática que analiza. O, mejor dicho, se habla de una capa de los hechos, de impactos y consecuencias, pero se deja toda otra por fuera, especialmente las causales. Esto que se excluye es lo que creemos impide la presencia de propuestas más concretas y a largo plazo: “La mediatización social requiere el desarrollo de un pensamiento que cuestione, que pueda impugnar las lógicas hegemónicas políticas y de mercado que se imponen como mandatos y pueda a la vez proponer otras prácticas, otros modos de apropiación de los dispositivos técnicos que puedan favorecer procesos de agenciamiento social y que potencien prácticas emancipadoras.” (Da Porta, Comunicación y Educación, p.47). En una parte de los discursos, la tecnología es un hecho y el sistema debe adaptarse a ella, en otro, hay más escepticismo pero no hay verdades propuestas o autocríticas.

¿Qué es lo que los agentes del campo de la comunicación y la educación debaten en lo que concierne al sistema educativo y las nuevas tecnologías? ¿Qué lógicas favorecen con sus discursos?

Uno de los puntos donde los agentes del corpus tienen argumentos más críticos y donde la lucha en los campos pareciera ser mayor, está vinculado con la idea de formación ciudadana y el concepto de democratización. Ahora bien, el debate acerca de si las nuevas tecnologías contribuyen a la formación ciudadana no es nuevo ni

pertenece a este período del campo. El mismo ya había surgido en la década de los 70 a través de una publicación de la UNESCO, y en los 90 con la televisión; con estos hitos emerge la pregunta de si las industrias culturales influyen en la constitución de la formación de los ciudadanos. En el período analizado en esta tesina, vuelve a cobrar fuerza el debate y creemos necesario preguntarse por qué. Pensemos que todo esto sucede dentro de un contexto particular de restitución del Estado, el ámbito de lo público y el sujeto político, importante condición y particularidad de la estructura dentro del materialismo cultural, es decir, las características organizativas que se hallan sobre la base o infraestructura, la práctica de producción y reproducción que en este caso corresponden al sistema capitalista. También referimos dentro de la estructura del materialismo cultural, a un momento de concentración económica de los medios hegemónicos que interpelan al conjunto de los ciudadanos. En este sentido sí se alinea la estructura a la base del sistema capitalista, ya que la concentración es una cualidad particular de este, pero la restitución del rol primordial del Estado no lo es, esto antagoniza con el avance del mercado como principal actor dentro del capitalismo. Aquí lo que nos surge es pensar que más que antagonismo, hay un planteo que parece disruptivo pero que termina armonizando o conviviendo con la lógica capitalista.

La ciudadanía, en este período, se ve acompañada por un Estado que busca fortalecer y recuperar sus funciones, en su calidad de actor con capacidad de intervenir en la vida social, inclusive la educación. Pero así como el Estado, el mercado es otro actor que junto con las tecnologías, también ingresó en el aula. Como actor, también interpela a sujetos y construye identidades en una sociedad cada vez más atravesada por nociones como el consumo, la eficiencia y la competitividad. La distinción entre quienes son interpelados, si educandos, ciudadanos o consumidores, muchas veces se hace poco clara.

A su vez, es un período en donde se presenta el Plan Conectar Igualdad como una política educativa por parte del gobierno kirchnerista y que se ejecuta a su vez durante esos años. La misma, como hemos dicho, era presentada como una política de inclusión digital que generaría un acceso democrático sin distinción de clases sociales o geográficas -debido a su alcance nacional-. Este plan generó un gran debate en las clases más altas de la sociedad argentina: ¿es correcto regalarles computadoras a alumnos y profesores pertenecientes a escuelas públicas?, ¿todos iban a recibirlas?, ¿se verificaba la concurrencia de los estudiantes a la escuela al

momento de entregarlas?, eran algunos de los interrogantes. Frente a esto, se entreveía el desinterés de las clases dominantes por distribuir equitativamente el conocimiento -si es que damos por sentado que las nuevas tecnologías lo brindan-, olvidando, como manifestarán algunos intelectuales de nuestro corpus, que las posibilidades de apropiación que tiene cada clase social son diferentes.

Desde nuestra perspectiva materialista señalamos que la premisa que instala que las nuevas tecnologías generarán un mayor acceso a la democratización debe ser cuestionada. Durante el análisis observamos que éste es uno de los puntos donde los agentes de nuestro corpus pertenecientes a la categoría de “tecnología ideológicamente influenciada” son más críticos y que en su mayoría concuerdan. Pero también éstos discuten entre sí. Mientras algunos manifiestan que es el Estado quien debe equilibrar las condiciones iniciales de los jóvenes, o que hay una relación estable entre desarrollo social, progreso y tecnología, otros reconocen que la principal diferencia no está en el acceso, sino en el uso que se le da a esos soportes. Ahora bien, algo que creemos conveniente resaltar es que en los discursos no observamos menciones acerca de cómo, junto con la implementación del Plan Conectar Igualdad, empresas multinacionales del mundo tecnológico comenzaron a desarrollar capacitaciones y manuales sobre su uso -muchas veces escritos por estos mismos intelectuales, académicos o expertos de nuestro corpus-.

Si el Estado-Nación encontraba su soporte en un ciudadano que activa y autónomamente participa de la voluntad común y que, por otra parte, era instituido por las propias prácticas estatales (Lewkowicz, 2008, p.30), la relevancia y performatividad que el mercado comienza desplegar en lo público se encamina hacia una desarticulación de dicha idea, sustituyéndola por la figura del consumidor. En la educación, la injerencia del mercado logra introducirse, entre otras modalidades, bajo la propuesta de una aceptación acrítica de las novedades tecnológicas y la inclusión en una red mundial de consumidores y usuarios tecnológica e ideológicamente globalizados (Da Porta, 2008, p. 5). Así la penetración de la lógica mercantil tensiona y altera el estatuto de la escuela como institución formadora de ciudadanía en tanto el mercado propone otras identidades (Da Porta, 2008, 72). Dussel y Quevedo son algunas de estas voces expertas que afirman la puesta en crisis de los marcos e instituciones sociales que funcionaron en algún momento como articuladores de la modernidad. En la cultura del consumo, el joven surge como actor social, con percepciones e interpretaciones propias del mundo que lo rodea. En el caso de los

jóvenes esto se analizó en la tesina en la idea de su relación con el consumo, con un campo de experiencia conformado por demandas y deseos que se renuevan constantemente. Nos preguntamos ¿hace algo el Estado para proteger a los sujetos de estas lógicas mercantiles? Por un lado tenemos políticas de acceso a la tecnología como Conectar Igualdad y, por el otro, tenemos constantes necesidades de capacitación, de infraestructura, de materiales pedagógicos que termina cubriendo el sector privado por falta de recursos o, podríamos preguntarnos, falta de voluntad política.

Aquí, en lo que se dice de los estudiantes o jóvenes, no es tan fácil ver dos posturas claramente demarcadas en los intelectuales entre los optimistas tecnológicos o la postura de tecnología ideológicamente influenciada. Desde el comienzo ya se toma al joven como inmerso en las TIC, con un manejo de los códigos que no viene tan incorporado para los adultos. Ahora bien, manejar las tecnologías no implica necesariamente saber más que un docente, existe una posibilidad de pensar esta relación como más colaborativa, intentando no caer en percepciones que negativizan a cualquiera de las dos partes. Necesario es agregar que la categorización de “joven”, si bien no es tan problematizada en el corpus con respecto a cómo encaran el uso de las TIC, si hay discusión con respecto a homogeneizar el grupo etario. Urresti (2016) afirma, y esto es importante, que no hay una sola juventud, sino que es una categoría que se construye social e históricamente, y justamente no hay una sola juventud cuando tenemos grupos de clase que acceden a las tecnologías y otros que no tienen tal posibilidad. Generalizar bajo la idea de una juventud tecnologizada, solo oculta las imposibilidades de acceso de un gran sector de la sociedad. Como afirma Bourdieu también, las clasificaciones por edad vienen a ser siempre una forma de imponer límites.

Además, Dussel dirá que es un mito encubridor que el alumno llega al aula sabiéndolo todo. Tedesco, por otro lado, afirma que los jóvenes hoy le enseñan a los adultos. Piscitelli, en un punto intermedio, afirmará que los jóvenes traen distintas demandas al aula. Lo que sí prima es una visión del ingreso del mercado al aula, a través de los distintos dispositivos que los jóvenes traen consigo. Si tuviéramos que plantearlo en algún punto el joven está del lado del optimismo ideológico, acá no hay cuestionamiento sobre cómo recibe o percibe a la tecnología ya que tiene un manejo cómodo de la misma, es más una pregunta de si tiene acceso a ella, pero hay algo indiscutido de incorporación de ciertos códigos que ya tiene. Lo que hay en los

discursos es más una expresión de necesidad de que la alfabetización digital es algo que deben incorporar y trabajar los docentes, no los alumnos.

Como veníamos afirmando, el campo de experiencia de los jóvenes está conformado por demandas de consumo que se renuevan constantemente. Hablamos de generaciones con un cambio constante en el deseo, en sus hábitos de consumo, lo cual deviene en una necesidad de acompañamiento por parte de la escuela. De acuerdo con Florencia Saintout, las instituciones de la modernidad no pueden dar respuesta a los cambios sociales que cuestionan su propia existencia, lo que provoca un conflicto entre los valores tradicionales y los actuales.

Pese a la importancia en el rol del Estado, pese a discursos como el de Tedesco que afirman su necesidad, hay una visibilización en los textos de un Estado que no logra cubrir lo necesario, y es ahí donde queda el lugar vacante para la lógica privada. Roxana Morduchowicz también plantea la falta de visión crítica y reflexiva del joven frente a lo que selecciona para ver, frente a lo que consume, y de ahí deviene el debate sobre el rol docente, planteado más arriba. El mercado fomenta sujetos pasivos, sujetos que ven a las TIC como algo indiscutible, una panacea a todos los problemas. Y el Estado, si bien no podemos afirmar que pretende y fomenta sujetos activos o críticos, que discuten las TIC, lo que plantea desde sus políticas en los años analizados de este corpus, es una mayor igualdad en el acceso.

Algunas reflexiones que esto nos suscita: en todo este momento situacional cultural, educativo y digital, ¿qué idea de ciudadano se pretende construir? ¿con qué lógica está pensado? El interés por la tecnología está pensando bajo la necesidad de formar ciudadanos dentro de las escuelas que puedan tener una visión de futuro, con habilidades y capacidades para los nuevos ecosistemas laborales híbridos y multitasking. El mercado entra a la escuela a partir de las TIC para renovar las visiones sobre el mundo. Es por esto que comienzan a demandarse instituciones educativas flexibles -como los trabajos actuales y del futuro- y sistemas formativos “innovadores” y de “calidad”. Se solicita el conocimiento y la preparación como la base esencial para afrontar los constantes procesos de cambio a los que están/estarán sometidos. Aprender en esta época entonces, pareciera implica dotar a las personas de nuevas habilidades que las capaciten para poder vivir una constante situación de aprender, desaprender y reaprender nuevamente. La época requiere de ciudadanos y ciudadanas que puedan hacer un uso, también crítico, de la información y la comunicación. Esto supone un reto y un compromiso para la

educación en la actualidad y en el futuro. Es sólo a partir de la asunción de la tecnicidad mediática como dimensión de la cultura que la escuela puede insertarse en los procesos de cambio que atraviesa nuestra sociedad. Para lo cual la escuela debe interactuar con los campos de experiencia en los que hoy se procesan los cambios: desterritorialización, relocalización de las identidades, hibridaciones de la ciencia y el arte, de las literaturas escrituras y las audiovisuales, reorganizando los saberes desde los flujos y redes por los que hoy se moviliza no sólo la información, sino el trabajo y la creatividad, el intercambio y la puesta en común de proyectos, de investigaciones, de experimentaciones estéticas.

Para formar ciudadanos, además, se deben conocer los procesos de comunicación por los que atraviesan las y los jóvenes, cómo viven, cómo entienden el mundo. Nos preguntamos entonces por qué mayormente la formación ciudadana sigue recayendo exclusivamente en la institución escolar. Tal vez no del todo pero mientras exista como tal, la escuela seguirá teniendo un rol, sin duda, importante. Uno de los puntos debatidos en este período y que observamos en el análisis del corpus se corresponde con el interrogante de si el aprendizaje debe ser entretenido para los alumnos. Conceptos como gamificación y eduversión se hicieron presentes en los discursos de los académicos, intelectuales y expertos de este período. Si bien en el período analizado, había un especial interés dentro del campo de la comunicación por la niñez y la infancia como sectores a ser estudiados en términos de recepción o consumos mediático (y los videojuegos como objeto de estudio), reconocemos que esta inquietud ya estaba presente en una década anterior, pero tomando como objeto de estudio a la televisión.

Aquí afloran diferencias más visibles entre los agentes pertenecientes a la categoría de “optimismo tecnológico” y a los de “tecnología ideológicamente influenciada”. Mientras los primeros suelen plantear la necesidad de un aprendizaje entretenido para captar la atención de los estudiantes, éstos últimos diferencian la industria cultural de la escuela y reconocen cómo estas lógicas quieren introducirse en el ámbito educativo.

Como mencionamos anteriormente, desde la perspectiva materialista que atraviesa nuestra tesina, coincidimos en que las competencias de las escuelas no son lo mismo ni deberían ser iguales a las de la competencia de la lógica del mercado. El trasfondo de este debate, una vez más involucra al actor “mercado”. Cuando los discursos de los agentes del grupo de “optimismo tecnológico” hablan de aprendizaje

entretenido, no están haciendo más que mercantilizar el ámbito educativo y favoreciendo esta tendencia que expande el mercado y los negocios. Lo mismo cuando se habla del docente como “facilitador o guía”, lo cual puede tener que ver con una nueva forma de ejercer la docencia en un mundo que cuenta con posibilidades tecnológicas más amplias, pero que dicho de cierta manera puede ser denigrante o despectivo con respecto al rol. Cabe preguntarse si esta idea del docente como guía o acompañante no trabaja en pos de calar más profundo esta visión dominante que menoscaba al docente y su rol, para aplicar políticas de ajuste y vaciamiento educativo. Es importante distinguir en este sentido, que teniendo de contexto, acorde al materialismo, una estructura que corresponde con el sistema capitalista como modo de producción, hay algunas lógicas como las del mercado y la industria del entretenimiento queriéndose mezclar con la educación que no sorprenden y funcionan como trasfondo de esta categorización que hacemos entre los autores. Hablamos de un modo de producción que favorece la serialización, profundizando sobre todo en las políticas macro-educativas y estratégicas de la “estandarización”, para el fortalecimiento de la hegemonía del mercado y de la sociedad capitalista.

Entendemos que la interactividad entre estudiante y profesor necesariamente cambia. Si el nuevo paradigma educativo asume que la realidad del nativo digital está enmarcada en la convergencia cultural, la cual incluye otras convergencias, como la lingüística, la cognitiva, la estética y la situacional (Orozco, 2010:273), evidentemente el profesor ya no es un instructor o alguien que simplemente transmite conocimientos. Ahora debe asumir un rol más de mediador del aprendizaje a partir de la comunicación transmediática. Todas estas posturas se traen en el corpus como indicios o “propuestas” de nuevos roles en la docencia, en base al contexto dinámico cultural y comunicacional de trasfondo. Esto, sin embargo, no debe permitir caer en discursos peligrosos como mencionamos anteriormente, que denigren la tarea docente o caiga en la mera queja porque el docente no se muestra incentivado con la tecnología y no la aplica en su metodología pedagógica.

Nuestra metodología nos insta a dar cuenta de las complejidades de las relaciones entre las estructuras del discurso y las estructuras sociales, y cómo las intervenciones discursivas se inscriben en una época determinada. Dentro de esto nos preguntamos por un sentido hegemónico de trasfondo, y si todos estos discursos, presentados como distintos, no responden a un discurso preponderante en tema

educación frente a el cual no pareciera haber mucha disidencia ni una crítica muy extrema. Si nos preguntamos las causas de esto, la respuesta puede estar en el concepto de la “hegemonía”. Ahora, ¿es el rol de los expertos analizados el de sugerir las políticas a tomar?

Uno de los puntos que consideramos importantes para remarcar justamente es el hecho de que los expertos e intelectuales mismos, ocupando puestos de docencia en el mundo académico, se ven descentrados también de su sitio de confort o de su modo tradicional de ejercer dicho rol, aislados de sus objetos de estudio. Es decir, hoy los intelectuales no reflexionan escépticamente desde el aislamiento de su casa, mirando a la sociedad desde afuera. A su vez, los intelectuales ocupan en muchos casos puestos dentro del Estado, como es el caso de Tedesco que fue Ministro de Educación para el gobierno de Cristina Kirchner entre el 2007 y mediados del año 2009, o Mariano Narodowski, ex Ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, y que, siendo afines a un discurso hegemónico, hablan desde allí, desde una determinada posición en su campo. ¿Es posible encontrar entonces un lugar para la autocrítica? Además, siendo que ocupan cargos de poder desde donde pueden efectivamente y con políticas concretas cambiar las cosas, el mero discurso no es suficiente. Tedesco continuamente refuerza la importancia del rol del Estado, hablando desde allí y defendiendo las acciones que han llevado a cabo para hacer que la educación sea más inclusiva. Desde su rol, es más tajante en cómo caracteriza, por ejemplo, a los docentes como innovadores, prejuiciosos e indiferentes. Esto lo vemos como un “o te adaptás o te quedás afuera”. Hay intelectuales en nuestro corpus también menos asociadas al gobierno oficialista en ese momento como pueden ser Inés Dussel, Quevedo, Eva Da Porta o Susana Vior. Estos son académicos más atados al pensamiento y reflexión sobre lo educativo, sin puestos orgánicos dentro del gobierno. Si bien no rechazan tajantemente lo hecho por el gobierno en este período, dan su opinión sobre las distintas temáticas vinculadas a las TIC desde un lugar de reflexión y de muchos años de estudio del tema. En estos casos tal vez no hay una mención tan específica y atada a ciertos gobiernos, sino reflexiones más generales en base a investigaciones en educación. Las conclusiones, sin embargo, no son tan distintas a las de aquellos autores más vinculados al gobierno; la lectura de la situación que se hace es bastante similar a nivel general, quitando uno o dos matices de férrea defensa del Estado y sus políticas.

En este sentido, es en la trama de la cultura donde también se da un espacio de construcción de la hegemonía. Ninguno de los discursos, especialmente los vinculados a dar opinión sobre el programa Conectar Igualdad, en realidad dicen que el programa es inútil o que debería cancelarse, sino que más bien observan y desarrollan otros puntos que aún falta mejorar: la infraestructura o la capacitación, por ejemplo. Estos son aspectos que hacen a las políticas públicas y que son vitales para su implementación de forma adecuada en todas las regiones del país a donde se pretende llegar. La política viene a construirse básicamente mediante la articulación de demandas sociales particulares que devienen en una universalidad más amplia que logra hegemonizar el espacio social, en el sentido gramsciano del término, a partir de la conformación de un liderazgo que satisface las demandas heterogéneas del pueblo. Los y las intelectuales, y el lugar de su discurso dentro del campo, no escapa a esa hegemonía cultural. Como expresaba Bourdieu (2002):

Las relaciones que cada intelectual puede mantener con cada uno de los demás miembros de la sociedad intelectual con el público, y con toda realidad social anterior al campo intelectual (como su clase social de origen y de pertenencia o poderes económicos tales como los comerciantes o los compradores), están mediatizadas por la estructura del campo intelectual, o más exactamente, por su posición en relación a las autoridades propiamente culturales, cuyos poderes organizan el campo intelectual [...] Sin embargo, más profundamente, en el seno del campo intelectual como sistema estructurado, todos los individuos y todos los grupos sociales que están específicamente y duraderamente abocados a la manipulación de los bienes de cultura [...], sostienen no sólo relaciones de competencia sino también relaciones de complementariedad funcional, de modo que cada uno de los agentes o de los sistemas de agentes que forman parte del campo intelectual debe una parte más o menos grande de sus características a la posición que ocupa en este sistema de posiciones y de oposiciones (p. 37).

En este sentido, creemos que el posicionamiento dominante establecido en el corpus analizado es la creencia de que ante la proliferación de nuevas tecnologías, la escuela debe actualizarse e incluirlas. Estas ideas y conceptos vinculados a un supuesto vacío en el ámbito educativo, el refuerzo de que es necesaria una constante capacitación para no quedarse atrás y adquirir el conocimiento que el mundo educativo 2.0 requiere, permitieron a su vez que esta idea comenzara a instalarse con

fuerza en el imaginario colectivo: la escuela ha quedado anticuada. Frente a esto, nos resulta inevitable retomar uno de los argumentos de Williams en su texto “La tecnología y la sociedad” y que creemos que no debe perderse de vista, por el paralelismo que puede realizarse respecto a la inclusión de las TICs: “Ahora estamos acostumbrados a una situación en la cual la teledifusión es una importante institución social, sobre la que siempre hay controversia pero que, en su forma familiar, parece haber estado predestinada por la tecnología. No obstante, cuando examinamos más atentamente esta predestinación comprobamos que no es más que un conjunto de decisiones sociales determinadas, tomadas en circunstancias particulares que luego fueron ratificadas de manera tan amplia, aunque quizás imperfectamente, que hoy se hace difícil verlas como decisiones en lugar de verlas como resultados (retrospectivamente) inevitables.” (p.37).

La pregunta que entonces nos surge es: ¿los discursos acrílicos en definitiva no ayudaron a fortalecer el sistema privado educativo y la lógica del mercado? La respuesta no puede ser un claro “sí”, pero sí es innegable que bajo el planteamiento de esta nueva necesidad tecnológica, de la construcción de una Sociedad del Conocimiento y de la formación de nuevos ciudadanos que se adapten a ella, se abrió una gran oportunidad para expandir las lógicas privadas, el mercado, los negocios. Creemos que cada espacio que el Estado dejó sin cerrar -intencionado o no-, y que cada búsqueda de un responsable/culpable dio lugar a que el mercado introduzca sus lógicas.

Hay una pregunta latente que atravesó toda nuestra tesina y que nos acompañó tanto en el análisis como en el desarrollo y en las propias charlas y encuentros y que queremos compartir. Partiendo que vivimos en un mundo en donde existen las desigualdades económicas, sociales, culturales y que hay diferentes experiencias de apropiación y de aprendizaje, este afán por plantear la inclusión de las nuevas tecnologías bajo la lógica que permiten un acceso universal al conocimiento, ¿en realidad no encubre o tiene como trasfondo el desinterés de las clases dominantes por distribuir equitativamente el conocimiento?

Bibliografía

Aguiar, H. (2007), *Introducción*. En: El futuro no espera: políticas para desarrollar la sociedad del conocimiento, Buenos Aires: La Crujía.

Almirón, M. E. (2014). *La situación de las TIC en la educación argentina. Un estudio de casos en dos escuelas bonaerenses (Tesis de posgrado)*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes.

Alcaraz, M., Bergomas G, Morisse C., Muga V y Perticará M. (2011). *Comunicación/educación y tecnologías: viejos conceptos y nuevas miradas para pensar la articulación del campo*, En: Comunicación y educación: debates actuales desde un campo estratégico,p.108.

Altamirano, C. (2002). *Intelectuales*. En Altamirano, C (dir.), *Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires: Paidós.

Altamirano, C. (2013). *Intelectuales: Notas de investigación sobre una tribu inquieta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Alba Rico, S, (2009). *Elogio del aburrimiento*. En Rebelión. Recuperado de: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=95921>

Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Althusser, L. (1967). *Marxismo y Humanismo*. En: La revolución teórica de Marx, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Amador, J. C. (2013). *Transmediaciones, nativos digitales y educación*. Acta Científica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT22/GT22_AmadorJ.pdf (la página ya no está disponible).

Amar, H.M (2018). *Pierre Bourdieu: por una sociología sobre el Estado y las políticas educativas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89455414008/html/index.html>

Area Moreira, M. (1998). *Desigualdades, educación y nuevas tecnologías*. Documento de trabajo publicado por el Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna, <http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-desigualdades.htm>; y en Quaderns Digitals n° 11, www.quadernsdigitals.net.

Arroyo, D. (2010). *Políticas sociales: ideas para un debate necesario*. Buenos Aires: La Crujía.

Aparici, R. (2011). *Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0.* En: La educación. Revista digital. Disponible en: http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/Roberto_Aparici.pdf

Ministerio de Educación (2011). *Educación y tecnologías. Las voces de los expertos.* Programa Conectar Igualdad. Buenos Aires: EducAr.

Barbero, J.M (1997). *Las Facultades de Comunicación no pueden renunciar a un proyecto de país. Conversación con Jesús Martín Barbero.* Recuperado de: <http://www.revistalatinacs.org/a/77b.Barbero.htm>

Barbero, J.M (2002). *El libro y los medios: crítica de la razón dualista.* En: La Educación desde la comunicación. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Barbero, J.M. (2009). *Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural.* En Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. España: Universidad de Salamanca.

Becerra, M., & Mastrini, G. (2006). *Senderos de la economía de la comunicación: un enfoque latinoamericano.* CIC. Cuadernos De Información Y Comunicación, 11, 111 - 128. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC0606110111A>

Bookchin, M. , (1999). *Dos imágenes de la tecnología:* En: La ecología de la libertad, El surgimiento y la disolución de la jerarquía. España: Nossa y Jara Editores.

Brener, G. (2011). *El celular en la escuela: ¿agente distractivo o herramienta pedagógica?.* Recuperado de: <http://www.redusers.com/noticias/el-celular-en-la-escuela-%C2%BFagente-distractivo-o-herramienta-pedagogica/>

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual.* Capital Federal: Montessor.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura.* México DF: Grijalbo.

Bourdieu, P. (2002). *La "juventud" no es más que una palabra.* En: Sociología y cultura (pp. 163-173). México: Grijalbo, Conaculta. Recuperado de: <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2016/03/bourdieu-la-juventud-no-es-mc3a1s-que-una-palabra.pdf>

Brocca, D. y Clapés, M. (2010). *Cómo influyen las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación, en la enseñanza, el aprendizaje y su incidencia en la construcción de propuestas a distancia.* España: Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUNCI).

Buckingham, D (2005). *Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea.* Buenos Aires: Ediciones Paidós. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/2/2BUCKINGHAM-David-Alfabetizaciones-Digitales.pdf> .

Buey Fernández, M. (2015). *El uso de la tecnología como herramienta para la innovación social. El fin que justifica los medios.* En: Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XXV. Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación - Universidad de Palermo.

Cabello, R. (2012). *Palos en la rueda: Cinco factores de resistencia a la integración de Internet en la escuela, en Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas.* España: Océano Travesía.

Cabrera, D. (2004). *La matriz imaginaria de las nuevas tecnologías.* En: Comunicación y sociedad Vol. XVII, Núm. 1. Pamplona: Universidad de Navarra.

Cao, C (2006). *Las reformas del gobierno y la gestión del Sistema Educativo: debate parlamentario de la Ley de Educación Nacional - Junio 2011.*

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

Consejo Federal de Educación, Resolución CFE N° 123/10, Anexo 1, En Internet: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf

Da Porta, E. (2011). *Comunicación y educación: debates actuales desde un campo estratégico,* Córdoba.

Da Porta, E. (2011). *Comunicación y Educación: algunas reflexiones para la búsqueda de nociones estratégicas,* p. 41-42

Da Porta, E. (2008). *Imaginario de la comunicación y la educación. La escuela como lugar de resistencia.* En: Memorias de XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación. Rosario: Escuela de Comunicación Social. Facultad de Cs. Políticas y Relaciones Internacionales.

Dal Bianco, L. y Zarecki, F. (2015). *Institucionalización: Dilemas en el cruce entre el reconocimiento disciplinar y la burocratización del saber.* En: Los estudios de comunicación en Argentina. Consensos y disensos. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social

De Alba, A. (2007). *Currículo-sociedad, El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación.* México-UNAM. IISUE.

Díaz Barriga, F. (2009). *TIC y competencias docentes del siglo XXI*. En: Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Carneiro, R. ; Toscano, J.; Díaz, T. (coord.). Fundación Santillana y OEI. Madrid. pp. 139 – 154

Duquelsky, M (2011). *Educación en Medios. Dos problemas, dos obstáculos, dos tareas*. En: Enseñar comunicación: dilemas, desafíos y posibilidades. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Duschatzky, S. y otros (2001). *Epílogo: Todo lo sólido se desvanece en el aire*. En: ¿Dónde está la escuela?. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Dussel, I. (2016). *Inés Dussel: “La escuela debería ser el espacio de lo difícil pero importante”*. La Nación. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/ines-dussel-la-escuela-deberia-ser-el-espacio-de-lo-dificil-pero-importante-nid1929399/>

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.

Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Dussel, I. (2012). *La formación docente y la cultura digital*. Recuperado de: <https://isfd160-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/02/02-Dussel-La-Formacion-Docente-y-La-Cultura-Digital.pdf>

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). *Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo"*. Vol.32, n.115, Buenos Aires: Educ. Soc.

Feldfeber, M.(1997). *La propuesta educativa neoliberal*. En Revista Espacios n°22, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Feldfeber, M. (2006). Gestión de la educación, políticas educacionales y globalización. Educação: Teoria e Prática.

Fernández Hasan, V. (2003). *Ciudadanía, educación y medios. La encrucijada del nuevo siglo*. Mendoza: Revista Confluencia, Año 1, Número 3

Finquelievich, S., & Chiprut, M. (2008). Recuperado de: www.links.org.ar/sfinquel.html

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2015). *Principales resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina. Programa TIC y Educación Básica. Informe general*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/546/file/Informe%20general.pdf>

Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Genoud, D. (2016). “Ninguna profecía de los adultos achupinados de las charlas TED se confirma”. En: La Política Online. Recuperado de: <https://www.lapoliticaonline.com/nota/98996/>

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Gorostiaga, Jorge (2012). “Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria?”. En Revista Uruguay de Ciencia Política, Vol. 21 N° 1, Montevideo.

Harris M. (1985). *Capítulo 3: Principios Teóricos del Materialismo Cultural*, en: El Materialismo Cultural. Madrid: Alianza Editorial.

Hass, E. y Lakoff, G. (2009). *Marcos, metáforas y políticas educativas*. En Pini, M. (Comp.) *Discurso y Educación. Herramientas para un Análisis Crítico de los Discursos Educativos*. Buenos Aires: UNSAM Edita, Universidad Nacional de San Martín

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2006). *Escuela y medios*. Informes periodísticos para su publicación n°30. Buenos Aires.

Isola, Nicolás José (2010). *Los intelectuales en educación y su vinculación con la política en Argentina*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Krotsch, L, Caplan, K. y Orce, V. (2012). *El lugar de la escuela en la construcción de sentidos de estudiantes secundarios*. En: *Con ojos de joven : relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Landau, M. y otros (2007). Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos del contexto argentino. Serie Educación en Debate N°5. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. DINIECE. P.5

Legarralde, M. R. (2007). Tesis: *La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871 – 1910)*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación.

Levis, D. (2009): “Tiempo Libre/ tiempo atrapado” en *La Pantalla Ubicua. Televisores, computadoras y otras pantallas*. Buenos Aires, La Crujía. 2º edición revisada y ampliada.

Levis, D. (2008). *Formación Docente en TIC: ¿el huevo o la gallina?*. Recuperado de: <http://diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/FormacionDocente.pdf>

Levis, D. (2009): *Tiempo libre/Tiempo atrapado*. En La Pantalla Ubicua. Televisores, computadoras y otras pantallas. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.

Levis, D. (2012). *Comunicación, juego y educación en la construcción de la sociedad ciberista*. Barcelona: Laertes.

Levis, D. (2012). *Tecnomadismo digital: De la escuela moderna a la escuela ciberista. Enseñanza y aprendizaje en la pantalla ubicua*. En: Libro Azul: El modelo CEIBAL. Montevideo: ANEP/CEIBAL – UNESCO.

Levis, D., Diéguez, S. y Rey, E. (2011). *Redes educativas 2.1 . Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje*. En Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol. 8, n.º 1, U.O.C. Barcelona.

Lion, C. (2006), “III. El infoconocimiento”, en *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*, Editorial Stella, Ediciones La Crujía.

Llimós G., Hamada P., Palmero M., Yeremián G. (2011), *TIC, políticas educativas y mercado: reflexiones desde y hacia el campo comunicación y educación*. En: Comunicación y educación: debates actuales desde un campo estratégico. Córdoba.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós. (2012, p. 13)

Mangone, C. (2003), *La burocratización de los análisis culturales*. En: Zigurat, n.4, Bs. As.

Martín-Barbero, J (2002). “Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar”, en *La Educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Mata, M. C. (1999). *De la cultura masiva a la cultura mediática*. En: Diálogos de la comunicación nº56, Bogotá, FELAFACS.

Mendoza, M. F. (2014). *Los intelectuales de la comunicación: el comienzo de una reflexión*, *Questión: Revista especializada en periodismo y comunicación*, 2014, En Internet:

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/43763/Documento_completo.pdf?sequence=1

Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Consumos culturales digitales: jóvenes argentinos de 13 a 18 años*. Buenos Aires: Educ.ar S.E.

Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires.

Morduchowicz, R (2013). *En una red social ponen en juego su personalidad*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-219822-2013-05-12.html>

Morduchowicz, R. (2008). *No hay que tenerle miedo a la tecnología.* En: La Nación. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/roxana-morduchowicz-no-hay-que-tenerle-miedo-a-la-tecnologia-nid1001572/>

Morduchowicz, R. (2017). La brecha digital de los adolescentes. En: Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/28462-la-brecha-digital-en-los-adolescentes>

Muraro S. (2005). *Una introducción a la informática en el aula.* México: Fondo de Cultura. Económica.

Otero, M. (2011). *Los futuros maestros aprenden con las "viejas tecnologías".* Recuperado de: <https://www.lavoz.com.ar/cordoba/futuros-maestros-aprenden-con-viejas-tecnologias>

Palacios, C. (2013). *Breve estado de la cuestión sobre los Estudios de Recepción en Latinoamérica (2000-2010): continuidades y desplazamientos en relación a décadas anteriores.* En: Jornadas de la carrera de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Buenos Aires.

Palamidessi, M.; Suasnabar, C. y Galarza, D. (comp.) (2007) Educación, conocimiento y política Argentina, 1983-2003. Buenos Aires, FLACSO/Manantial.

Pallaro, B. (2017). *La brecha digital: la realidad de los millennials de los sectores más vulnerables.* En: La Nación. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/grieta-digital-el-21-de-los-millennials-argentinos-de-estratos-bajos-carece-de-habilidad-tecnologica-nid2084694/>

Pavón, H. (2012). *Los intelectuales y la política en la Argentina. El combate por las ideas 1983-2012.* Buenos Aires: Debate.

Perelman, F. (2011). *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas.* 1ª ed. Bs As. Aique grupo Editor.

Quevedo, L.A. (2003). *La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI.* En Tenti Fanfani, E. Educación media para todos, UNESCO-Altamira. Buenos Aires: Fundación OSDE.

Retamozo, M. (2012). *Intelectuales, kirchnerismo y política. Una aproximación a los colectivos de intelectuales en Argentina,* En Internet: <https://nuevomundo.revues.org/64250>, 23 de octubre de 2012.

Sabulsky, G y Forestello, R. P. (2009). *La formación docente en nuevas tecnologías en la agenda de las políticas públicas. Algunos avances.* Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/451/380>

Sadaba, A. I. (2012). *¿Nuevas tareas, nuevos roles docentes en relación a las TIC?.* Recuperado de: <https://www.ead.unlp.edu.ar/blog/%c2%bf-nuevas-tareas-nuevos-roles-docentes-en-relacion-a-las-tic/>

Sarlo, B (1994). *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Sarlo, B. (2005). *Los problemas de la educación argentina no se solucionan con la tecnología, pero la formación de los maestros cambiaría con el acceso a Internet*. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/115802/beatriz-sarlo-los-problemas-de-la-educacion-argentina-no-se-solucionan-con-la-tecnologia-pero-la-formacion-de-los-maestros-cambiaría-con-el-acceso-a-internet>

Sin Autor. *El celular se usa cada vez más en clase para estudiar*. En: Clarín. Recuperado de: https://www.clarin.com/educacion/celular-usa-vez-clase-estudiar_0_HJDZXPX3P7x.html

Sin Autor. *Ni con el Gobierno ni con las entidades patronales "del campo"*. En: Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-104665-2008-05-23.html>

Sin Autor. *Iniciativas del Gobierno para llegar a todas las provincias*. En: La Nación. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/1960243-iniciativas-del-gobierno-para-llegar-a-todas-las-provincias>

Sin Autor. *Construir sociedades del conocimiento*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/construir-sociedades-del-conocimiento>

Sin Autor. *Las "tecnoutopías" : entrevista al intelectual Armand Mattelart*. Recuperado de: <http://alfinenargentina.blogspot.com/2008/09/las-tecnoutopas-entrevista-al-filosofo.html>

Suasnábar, C. (2005). *Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda de política: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner*, en Revista Temas y Debates. Nro. 10, Rosario, UNR editora,

Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006). *El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa*. En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. XVIII, núm. 46. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Pallaro, B. *La brecha digital: la realidad de los millenials de los sectores más vulnerables*. En: La Nación. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/grieta-digital-el-21-de-los-millennials-argentinos-de-estratos-bajos-carece-de-habilidad-tecnologica-nid2084694/>

Piscitelli, A. (2012). *Alejandro Piscitelli: Empezamos a analizar un nuevo pacto educativo*. Recuperado de: <https://misionesonline.net/2012/07/06/alejandro-piscitelli-empezamos-a-analizar-un-nuevo-pacto-educativo/>

Piscitelli, A. (2009). *“El docente debe ser un Tinelli con contenidos”*. En: Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-128140-2009-07-13.html>

Poore, F. (2012). *Jóvenes y vínculos 2.0*. Recuperado de: <http://federicopoore.blogspot.com/2012/06/jovenes-y-vinculos-20.html>

Tedesco, J.C. *La educación es condición necesaria de la justicia social*. Recuperado de: https://www.udes.edu.ar/Revista/Detalle/10_56_Juan-Carlos-Tedesco-La-educacion-es-condicion-necesaria-de-la-justicia-social

Tedesco, J.C. (2010). *Alfabetización digital universal*. En *La educación en el horizonte 2020*. Fundación Santillana.

Tenti Fanfani, E. (2004). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*, en *Revista Todavía N°7*, abril, Buenos Aires: Fundación OSDE, Disponible en <http://www.revistatodavia.com.ar>

Teun A. V.D. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. España: Siglo XXI Editores.

Teun A. V.D (2003). *La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad*, en: *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Tiramonti, G. (2016). *La escuela tradicional es homogeneizadora y necesitamos chicos creativos*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/sociedad/2016/07/13/la-escuela-tradicional-es-homogeneizadora-y-necesitamos-chicos-creativos/>

Tiramonti, G. (2016). *Es hora de transformar la escuela*. En: *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/es-hora-de-transformar-la-escuela-nid1861653/>

Traverso, E. (2013). *¿Qué fue de los intelectuales?*. En: *Lectulandia*. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0BwXUZy_QR3SHMWpHUzFMeEU1UHc/view?ts=59ac8a60

Treviño, E. (2012). *Sociedad de la Información y del Conocimiento: diseminación y vaciamiento de significados*. En Buenfil, Rosa Nidia, Fuentes Silvia y Treviño, Ernesto (coord) *Giros teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de México.

Urdinez, M (2011). *En las aulas. Computadoras, ¿para qué?*. *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/computadoras-para-que-nid1410794/>

Urresti, M (2016). *Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad*. Recuperado de: <https://isfd87-bue.inf.edu.ar/sitio/upload/URRESTI1.pdf>

Veiras, N. (2007). *No se le puede pedir a la escuela que resuelva la desigualdad social.* Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-96230-2007-12-16.html>

Vicente, M. E. (2015). *La institucionalización de las Ciencias de la Educación en Argentina: un análisis desde la relación entre formación y el trabajo.* En: *Cadernos de História da Educação* – v. 14, n. 2

Vior, S. (2009). *La educación responde a un proyecto de sociedad presente y futura.* Buenos Aires: Periódico VAS. Recuperado de: <http://www.periodicovas.com/susana-vior-la-educacion-responde-a-un-proyecto-de-sociedad-presente-y-futura/>

Williams, R. (1977). *Marxismo y Literatura*, Barcelona, Península, 1977
<http://www.felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2014/10/Williams-Raymond-Marxismo-y-literatura.pdf>

Williams, R. (2011). *La tecnología y la sociedad*, en *Televisión: Tecnología y forma cultural.* Buenos Aires: Editorial Paidós.