

José Miguel García  
Mónica Báez Sus  
(compiladores)

# EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS EN PERSPECTIVA

10 AÑOS DE FLACSO URUGUAY



Compiladores:

José Miguel García y Mónica Báez Sus

Autores:

Mónica Báez Sus, Martina Bailón, Juárez Bento da Silva, Bettina Berlin, Pablo Bongiovanni, María Luisa Bossolasco, Priscila Cadorin Nicolete, Graciela Caldeiro, Francisco Cardozo, Silvina Casablanco, Alejandro Cota, Silvio Serafim da Luz Filho, Marta Adriana da Silva Cristiano, José Miguel García, Carine Heck, Gabriela Kaplan, Simone Meister Sommer Biléssimo, Valeria Odetti, Graciela Rabajoli, Inés Rivero, Corina Rogovsky, José Pedro Schardosim Simão, Paula Stormi

Coordinación editorial: José Miguel García

Corrección de estilo: Susana Aliano Casales

Diseño: Leonardo Ferraro

Maquetación: Analía Gutiérrez Porley

ISBN: 978-9974-8576-1-2



**FLACSO**  
URUGUAY

Flacso Uruguay 2016  
Zelmar Michelini 1266, piso 2  
11100 Montevideo, Uruguay  
Tel.: 598 29030236  
www.flacso.edu.uy

Los autores de los artículos se hacen responsables por lo que expresan, lo cual no necesariamente refleja la opinión de la Flacso

ni de las organizaciones en las que se desempeñan.

Los contenidos de la presente publicación no tienen fines comerciales y pueden ser reproducidos haciendo referencia explícita a la fuente.

Las imágenes fueron proporcionadas por los autores de cada capítulo.

La foto de tapa es de José Miguel García.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional. Usted es libre de compartir, copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, bajo las siguientes condiciones: reconocimiento (debe reconocer los créditos de la obra), uso no comercial (usted no puede utilizar esta obra para fines comerciales), sin obras derivadas (usted no puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra).

Acceso al libro en versión digital: [http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro\\_educacion\\_tecnologia\\_2016/Garcia\\_Baez\\_Educacion\\_y\\_tecnologias\\_en\\_perspectiva.pdf](http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2016/Garcia_Baez_Educacion_y_tecnologias_en_perspectiva.pdf)

## **Cultura digital y educación: algunas consideraciones sobre lo abierto como posibilidad**

Martina Bailón

En momentos en que las políticas educativas recurren a una multiplicidad de programas y estrategias para abordar los diferentes problemas definidos desde diversos análisis diagnósticos, parecería que los grandes relatos, en el sentido de orientación en las políticas educativas, están ausentes. Parecería que la única posibilidad está en el territorio, en las alternativas que desde allí puedan construirse o incluso a las que se pueda dar lugar desde las propias instituciones educativas. En este sentido, es necesario reconocer el rol central que comenzó a asumir la micropolítica, aun para los tomadores de decisión, quienes asumen algunas veces el rol de portavoces de las experiencias locales. Sin embargo, muchas veces tampoco están dadas las condiciones para el desarrollo de experiencias microinstitucionales. En algunos casos, los colectivos docentes, las comunidades educativas encontraron (construyeron y conquistaron) ámbitos de producción experiencias que subvierten el orden establecido, que construyen y consolidan nuevos relatos para la educación del siglo XXI.

Pareciera, entonces, que la narrativa de la política educativa ensaya en la actualidad nuevas formas de sedimentación de los lineamientos, las propuestas y las experiencias, que en algunos casos parecieran no responder a las lógicas de consolidación de sentidos y política educativa de la modernidad.

En este artículo no profundizaremos sobre este aspecto, sino que buscaremos tematizar cómo en este contexto algunos elementos de la cultura digital (como por ejemplo la noción y el carácter de lo abierto) ofrecen nuevas posibilidades para la educación.

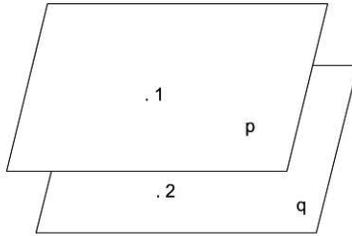
## **LO PENDIENTE DE LA EDUCACIÓN. ACOPLES Y DESACOPLES ENTRE POLÍTICAS EDUCATIVAS, INSTITUCIONES E INNOVACIÓN**

Más allá de la adjetivación que demos a nuestra sociedad contemporánea, las tecnologías de información y de comunicación son el principal ícono de nuestros días, tanto para aquellos que las entienden como prótesis como para aquellos que las identifican como el oráculo contemporáneo. Sin embargo, es necesario alertar sobre el riesgo (para los usuarios, pero sobre todo para los tomadores de decisión en los diferentes niveles, ya sean docentes, familias, directivos, políticos y por qué no los usuarios) de que las tecnologías son susceptibles de ser subutilizadas. Uno de los elementos que dan cuenta de esta subutilización tiene que ver con la asimetría entre consumo y producción de información a través de dispositivos digitales. En la asimetría consumo/producción de información y conocimiento, y fundamentalmente en el contexto educativo «parece estratégico asignar más valor al proceso de generar más conocimiento» (Cobo, 2016: 33). Será fundamental el rol asignado a las tecnologías digitales en el contexto escolar. Frente a este escenario es imperioso evitar, en las políticas educativas y en los planes de formación, pero sobre todo en el discurso docente y en el quehacer institucional, toda perspectiva fetichista que identifique en las tecnologías un único argumento y elemento suficiente para saldar los problemas de la educación.

De alguna manera, desde esta perspectiva, tanto los tecnófilos como los tecnófobos son cara y contracara de una visión de la tecnología como medio y fin. Es necesario «emplear la tecnología de manera más selectiva y estratégica, acompañada de una permanente negociación del conocimiento en el trabajo con y junto a otros» (Cobo, 2016: 58). Por otro lado, es necesario subrayar que habrá que tener en cuenta «un conjunto de condiciones contextuales y culturales que demandan un mayor tiempo que el necesario para el cambio de la infraestructura tecnológica» (Cobo, 2016: 52).

## PRIMER MOVIMIENTO: MONOCRONÍAS, SIMULTANEIDADES Y SUS ALTERACIONES

Escena 1: Imaginemos si fuera posible una coincidencia o encuentro entre dos puntos pertenecientes a planos paralelos.



Resulta imposible, a no ser que estos planos sean coincidentes.

Existen relatos que sostienen que el aula y el escenario escolar pueden generar un recorte con el mundo de la vida y definir qué es lo que pertenece o es natural a la escena educativa y qué es extranjero, extraño y, por tanto, *forcluable* de lo escolar. De hecho, el relato escolar se inscribe sobre la separación o distinción entre el mundo de la vida y el mundo escolar. En esta configuración discursiva, el dispositivo escolar podría entenderse o delimitarse como un escenario paralelo a otros por los que atraviesa el sujeto en su cotidianidad. Otros planos posibles, externos y disjuntos al escolar existen, acontecen, atraviesan a los mismos sujetos. A modo de ejemplo, el relato escolar tiende a excluir a otros escenarios del orden de la intimidad de los sujetos (y de las familias): la propia intimidad familiar, el ocio, los amigos, la calle, el trabajo, el deporte, el arte, entre otros, son ámbitos que exceden a lo escolar, más allá de que como dispositivo siempre se han tematizado estos ámbitos con categorías como la socialización, el trabajo sobre la creación de hábitos y más recientemente la educación sexual, entre otros.

Entre estos *otros planos* que a veces se dibujan externos al mundo escolar aparecen muchas veces las tecnologías digitales. Las redes sociales digitales, el mundo Youtube, el mundo Wikipedia que continúa siendo académicamente deslegitimado por algunos discursos pedagógicos (hegemónicos). De la misma manera, los videojuegos y los dife-

rentes pliegues del mundo digital tienden a ser vistos como extraños en el ámbito escolar y en el quehacer docente.

Volvamos a la metáfora inicial. Si fuera posible imaginar la existencia de estos planos paralelos, y por tanto no coincidentes, perderemos la posibilidad de dar sentido a los diversos acontecimientos que dan cuenta de la intromisión de estos espacios no escolares por definición en las instituciones educativas. Se presentan como síntomas de conflictos que no logramos delimitar o definir con astuta claridad. ¿Cómo es posible que los teléfonos celulares sigan estando prohibidos para los estudiantes en prácticamente todas las instituciones educativas (al menos formal, declarativamente y desde el punto de vista de la reglamentación), cuando de hecho asumimos que el teléfono es la prótesis más distribuida en el homo sapiens de principios del siglo XXI? ¿Cómo es posible que los enormes problemas generados en las redes sociales digitales sigan teniendo como respuesta la solicitud de su bloqueo? No se discute aquí la gravedad del asunto o la pertinencia de los dispositivos y herramientas en el ámbito escolar, sino la dificultad para asumir que no son los enfoques prohibicionistas (y mucho menos en el ámbito educativo) los que nos permitirán arribar a situaciones que nos habiliten a construir mejores pautas de convivencia en la red y de integración asertiva y saludable de las tecnologías digitales en la vida toda, además de integrarlas en las trayectorias de aprendizaje.

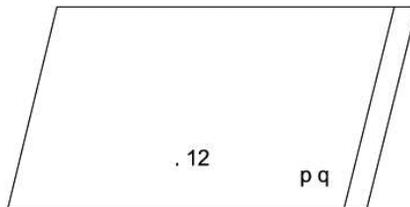
Sin dudas que son muchos los docentes y las instituciones que han comenzado a explorar diferentes alternativas de integración de los entornos digitales en la vida escolar, y que al mismo tiempo se han permitido dejar de pensar en planos paralelos para pasar a proponer visiones y estrategias más integradoras, que permiten poner el foco en los sujetos a partir de las nuevas configuraciones planteadas en la era digital.

Las políticas educativas han tenido grandes dificultades para generar relatos compartidos, visiones de mediano y largo plazo, más allá de la mejora de los resultados y la superación de graves problemas de acceso básico a la educación. Para el caso de Uruguay, la opinión pública y más específicamente los docentes han asumido y en algún punto acordado la relevancia y pertinencia de la distribución de tecnologías,

tarea que ha llevado adelante Plan Ceibal.<sup>1</sup> Sin embargo, no necesariamente se ha trabajado de manera enfática en las modificaciones todavía pendientes en la vida escolar, a los efectos de integrar asertivamente la tecnología: la *innovación pendiente*, según Cristóbal Cobo, pendiente para programas, políticas y para la sociedad contemporánea.

En este artículo pretendemos tematizar algunos de los desafíos y alternativas que la era digital propone a docentes, a educadores y a las familias, los propios sujetos de la educación, y a los tomadores de decisión.

**Escena 2:** Detengámonos ahora en una segunda metáfora. Imaginemos una configuración/situación tal que: dos puntos de dos planos paralelos coinciden. Desde el punto de vista matemático se trataría de dos planos coincidentes, y no se trataría ya de dos puntos, sino de uno.



Planteo esta situación como metáfora para pensar el tema que nos convoca. ¿Es posible plantear este problema en la vida real? Respondería *a priori* que la imaginación humana puede hacerlo posible. ¿Se trata de una ilusión (óptica por ejemplo)? Distintas manifestaciones de la cultura dan cuenta de ello: la ciencia ficción lo hace, pudiendo de hecho penetrar al campo de la prospección o proyección científica y tecnológica. Otro claro ejemplo podrían ser las situaciones didácticas generadas en el marco de una propuesta de enseñanza. Quizás poco tiene que ver con la transposición didáctica y más se relaciona a las diferentes operaciones que los sujetos hacemos para organizar el mundo de la vida en pos de darle sentido, apropiación y propiedad. Lejos de deslegitimar este tipo de operaciones, las imagino como ejercicios de

<sup>1</sup> Otros países han asumido experiencias semejantes.

creación y recreación de nuevos órdenes simbólicos, procurando una actualización más en el plano vincular que en el plano de la producción de conocimiento.

¿Adónde quiero llegar? Imagino y dibujo los límites de lo escolar como un constructo a recrear una y otra vez, no como una escena predefinida, cerrada y acabada, repetitiva y repetida cada día del mismo modo, como operan las profecías autocumplidas.<sup>2</sup> Por tanto, entiendo que en cada día escolar lo que queda afuera y adentro resulta absolutamente arbitrario y también frágil, perecedero. Esta pretende ser una provocación, dado que el enseñar (pero no solo el enseñar) es un acto político. Todo acto educativo es un acto político.<sup>3</sup>

¿Qué es lo que este segundo escenario pretende tematizar? Como ya hemos referido, este artículo buscará dialogar sobre diferentes elementos de la vida y del dispositivo escolar en un contexto de cultura digital. Sostengo que la plena integración se trata de un imposible para el campo de la educación y que al mismo tiempo es la única alternativa posible en la época contemporánea, caracterizada por la loca transformación y multiplicación de lenguajes resultado de múltiples hibridaciones. Los efectos sobre la pedagogía y la educación son múltiples.

En la admiración a Pulgarcita, Serres adelanta:

Este nuevo caos, primitivo como todo barullo, anuncia un retorno, primero de la pedagogía, luego de la política bajo todos sus aspectos. (Serres, 2013: 18).

<sup>2</sup> En 1928, Thomas planteaba: «If men define situations as real, they are real in their consequences» (pp. 571-572). «Si los hombres definen situaciones como reales, son reales en sus consecuencias», W. Thomas (1928), *The child in America: Behavior problems and programs*.

<sup>3</sup> «Que la escuela debe acompañar los cambios sociales, que la escuela debe producir, motorizar, esos cambios, que la escuela no cambia nunca o que todo cambia descontroladamente -y para peor- son solo algunos de los sentidos que adquiere la problemática del cambio en la reflexión pedagógica y en la práctica educativa. Cada uno de estos sentidos contiene una teoría del cambio social y educativo y expresa (no importa si con espíritu conservador, progresista, emancipatorio o incluso revolucionario) la dimensión más claramente política del acto de educar: la voluntad de regulación del cambio (del cambio individual, del cambio individual a escala masiva y del cambio social)» (Diker, 2005: 7).

No asistimos precisamente al declive de la pedagogía ni de la política. Y desde una línea de continuidad sociedad/política/pedagogía Serres continúa:

Antiguamente y hasta hace poco, enseñar consistía en una oferta. Exclusiva, semiconductora, que nunca tenía el cuidado de escuchar la opinión ni las elecciones de la demanda. (...) La oferta decía dos veces: Cállese. (Serres, 2013: 18).

Desde esta línea de continuidad es posible imaginar el tremendo encargo que recibe la institución educativa en esta era digital, al igual que en el momento histórico en que surgió el sistema de educación: la construcción de la nueva democracia, que en medio de un caos profundo (así se construyó el relato) promete emerger.

La modernidad proponía a los sujetos un esquema en el que, ante las instituciones de educación, de cuidado y de vigilancia (como los hospitales, por ejemplo), se debía escuchar dos veces, cuando no solo escuchar. La inscripción de los sujetos en la sociedad democrática requirió del desarrollo de espacios de construcción simbólica basados en la pasividad de los sujetos. La época actual y la era digital, sin embargo, proponen un esquema en el que todas y todos tendríamos (mayores) espacios para hacer oír nuestra voz. Esta fuerza no parece poder detenerse.

Tenemos acá una demanda general de palabra análoga a la demanda singular que las Pulgarcitas hacen escuchar desde las escuelas hasta las universidades, a la espera de los enfermos en los hospitales o de los empleados en el trabajo. Todo el mundo quiere hablar, todo el mundo comunica con todo el mundo en redes innumerables. Este tejido de voz se pone de acuerdo con el de la Red; los dos susurran en fase. A la nueva democracia del saber, ya ahí en los lugares donde se agota la vieja pedagogía y donde la nueva se busca, con tanta lealtad como dificultades, corresponde, para la política general, una democracia en formación que mañana se impondrá. Concentrada en los *media*, la oferta política se muere; la demanda política que es enorme, se levanta y presiona aunque no sepa ni pueda aún expresarse. La voz anotaba su voto en una papeleta escrita, estrecha y recortada, local y secreta; con

su capa ruidosa, en la actualidad ocupa la totalidad del espacio. La voz vota permanentemente. (Serres, 2013: 27).

Vaya si el espacio escolar como campo de disputa de sentidos políticos no será también caja de resonancia (aunque los sonidos no resulten agradables al oído algunas veces) de estas múltiples voces que irrumpen la escena. Si hay algo que convoca a la escuela es la transmisión de conocimientos, la inscripción y el reconocimiento de las nuevas generaciones en la sociedad. Si hay algo que se requiere en este dispositivo es que los adultos, los docentes, los educadores habiten la *autoridad pedagógica* (Bourdieu y Passeron, 1995). El repliegue y la negación de los diferentes espacios de transmisión (el digital es uno de ellos) no es más ni menos que la negación a las generaciones más jóvenes de ocupar su lugar, su espacio, de hacer resonar su propia voz. Sin ese reconocimiento de un otro en nombre de la sociedad no es posible construir una imagen propia en diálogo con un otro, no hay imagen visible en el espejo.

(...) la presencia especular de un nuevo mundo virtual, el digital, entre nosotros lleva al esfuerzo de que lo real, tangible, material, aquello que está sometido a la distancia y a la demora, secular o incluso milenario, se refleje de alguna manera en lo virtual, pues de no ser así lo real se interrogaría sobre cómo estando delante, inevitablemente, del espejo envolvente no se refleja. ¿Cómo será entonces la versión virtual de cada cosa real que migra sabiendo que hay propiedades distintas al otro lado del espejo? Toda una exploración fascinante, de la que se ha recorrido solo un breve tramo. (Rodríguez de las Heras, 2014: 15).

## ¿QUÉ INSTITUCIONES COMO CAJA DE RESONANCIA PARA MÚLTIPLES VOCES?

Mencionábamos que las instituciones educativas modernas fueron configuradas en tanto caja de resonancia de escasas voces. Quizás se parecieran más a un instrumento monocorde o a un dispositivo que amplifica sonidos en un único canal mono. Tanto la tecnología estéreo como un instrumento con diversas sonoridades exigen algunas trans-

formaciones que nos permitan decodificar, disfrutar de estas nuevas sonoridades. De lo contrario, estaremos padeciendo una irremediable incompatibilidad entre los mensajes y lenguajes producidos y emitidos.

Rodríguez de las Heras plantea que:

(...) los espacios culturales o se secan porque se vacían por la migración digital o tienden a ser espacios resonantes en donde tengan lugar acontecimientos que se puedan presenciar (estar en el lugar y en el momento). (Rodríguez de las Heras, 2014: 12).

Distintas perspectivas<sup>4</sup> hablan del desfundamiento y declive de las instituciones ya desde la modernidad tardía. Aquí sostenemos que son las propias instituciones las que han comenzado a transitar transformaciones, no solo en algunos elementos satelitales, sino también en aquellos elementos que responden a sus marcas fundantes.

Frigerio (2001) retoma a Van Dijk (1992) para sostener que:

(...) los cambios institucionales y las reformas educativas logran transformar algo de la gramática de la escuela / cultura escolar / matriz de aprendizaje institucional, o están condenadas al fracaso, a no persistir en tanto innovación, a no institucionalizarse. Esto requiere cambiar representaciones, valores, creencias, normas y reglas de juego institucional. (Frigerio, 2001: 18).

Sostenemos que este cambio es posible y que al mismo tiempo no se trata de un proyecto que pueda emprenderse en solitario ni mucho menos de forma unilateral. Es en colectivo, es en articulación entre los niveles microinstitucionales y de política educativa, es en el interjuego de las comunidades educativas, integrando diversas perspectivas.

No se trata de desentenderse de los problemas institucionales sino de integrarlos en una dimensión política. (...) La dimensión institucional de la escuela toma un lugar preponderante y alcanza el *status* de asunto político cuando se integra en un proyecto

<sup>4</sup> Corea y Duschatzky (2002), Corea y Lewkowicz (2004), Dubet (2006).

de formación de ciudadanos democráticos, libres y solidarios. (Frigerio, 2001: 19-20).

## CULTURA DIGITAL

Las diferentes manifestaciones, hilos y fragmentos que pueden identificarse a la cultura digital ocupan en determinados discursos una nueva promesa de avance o al menos de trascendencia de lo humano en el siglo XXI.

Estas promesas se manifiestan también en la educación, en tanto novedad ineludible: la integración de las tecnologías digitales en el ámbito escolar. Habiendo prácticamente consensuado sobre lo imperioso de esta afirmación, una amplia mayoría de docentes e incluso las políticas educativas no logran dar cuenta de los entramados mínimos necesarios para cesar el acrecentamiento de las frustraciones en este terreno. Los desacoples entre el mundo de la vida y la escolarización como proyecto organizador de la infancia y la juventud (si hay algo que niños, niñas y jóvenes hacen en la era contemporánea es ser y estar en las instituciones educativas) se siguen incrementando.

En una cultura tecnológica, con una innovación inflacionaria, la avalancha artificial agudiza el malestar y la desorientación. (Rodríguez de las Heras, 2014: 18).

Quizás sigamos buscando respuestas acabadas de forma errónea, dado que, como sostiene Cobo (2016), debemos pasar a buscar nuevas preguntas.

Internet dejó de ser la respuesta a todas nuestras interrogantes, ahora es tiempo de convertirla en una fuente de nuevas preguntas y reflexiones sobre el futuro del conocimiento. (Cobo, 2016: 24).

En este contexto, las tecnologías digitales al mismo tiempo profundizan intersticios para la transformación de las condiciones y los factores ya caducos, y generan brechas insalvables en la comunicación y el entramado de las instituciones educativas.

Sostenemos que no hay otra forma de abordar o transitar (en el sentido de dar lugar a lo que acontece) estos desacoples que no sea posicionándolos en el marco de un proyecto pedagógico, político (recuperando si fuera posible lo político por sobre la política —Mouffe, 2007—), colectivo, sostenido y sostenible.

Algunos desacoples relevantes para el campo de la educación tienen que ver con:

- › Las nuevas formas de validación del conocimiento: de la distribución abierta del conocimiento al control de la certificación y evaluación. ¿Quién evalúa? ¿Quién certifica (docente/alumno)?
- › Las tensiones individuo/sistema que emergen de las nuevas formas de toma de decisiones: autonomía / hiperregulación / desregulación.
- › La necesidad de volver a construir autoridad pedagógica. ¿Bajo qué mecanismos operan?

## LA PREDOMINANCIAS DE LA FORMA ESCOLAR Y EL SENTIDO DE LA TECNOLOGÍA

*Es solo en los contextos sociales de uso  
donde las tecnologías cobran significado.*

Buckingham (2008: 224)

Aun en un contexto de mirada atenta sobre la educación y sus magros (en el caso de Uruguay al menos) resultados, sigue resultando relevante el rol de las instituciones educativas y de los docentes en la planificación y organización de las acciones tendientes a la construcción de conocimiento en nuestra sociedad. Vincent, Lahire y Thin (1994) sostienen que la propia pedagogización de las relaciones sociales, en tanto discurso hegemónico organizador no solo de la infancia sino también de las trayectorias sociales y profesionales de los sujetos, permite explicar la actual crisis de la educación.

En momentos donde la escolarización alcanzó su mayor expansión, la escuela es objeto de numerosas críticas, porque su predominancia supone mayores y más diversificadas exigencias. (Vincent, Lahire y Thin, 1994: 11).

La convergencia entre la forma escolar<sup>5</sup> y el cambio político y religioso permitió y provocó esta predominancia de la forma escolar. Analizaremos más adelante en qué medida la persistencia y estado de crisis de la educación permea y genera intersticios en el contexto actual y más específicamente de cara a lo que podría llamarse cultura digital.

En este mismo contexto parece ser evidente que la acción educativa no tiene que ver con la sola redundancia (en el sentido de una transmisión repetitiva de determinado recorte de contenidos) en relación con las formas de comunicación y cultura que están disponibles en el entramado social. De hecho, existe una tensión entre la redundancia y la fragmentación en relación con la cultura y los conocimientos de los alumnos e incluso de los docentes (Frigerio y Diker, 2004).

Estas tensiones deben ser tramitadas en los diferentes niveles de toma de decisión a la hora de pensar en qué sentido las tecnologías digitales deberían ser incorporadas. El Uruguay ha promovido en la última década el acceso a tecnologías digitales en el ámbito de la educación y ha dotado a cada centro educativo y a cada alumno de la educación pública de acceso a dispositivos, Internet, contenidos educativos y plataformas de gestión de contenidos (LMS por sus siglas en inglés). En este caso interesa hacer foco en el nivel microinstitucional, donde las definiciones de los actores sociales y educativos resultan fundamentales para promover y propiciar la transformación de las prácticas de enseñanza.

El lugar de la escuela, pero más habría que decir el lugar del educador, de su cuerpo, de su voz y de su escucha, es el de la designación, el de decirle, en este océano de imágenes y de textos, a sus alumnos: «¡Esto es para ti!», porque habla de lo que les preocupa, de los que vivieron, de lo que les interesa, de lo que no pueden

<sup>5</sup> En este punto debemos clarificar y diferenciar a la institución escolar con la forma escolar en tanto articulación de reglas interpersonales, aspectos que encuentran lugar en lo institucional, así como en la historicidad en que surgen.

imaginarse todavía y sin embargo puede ayudarlos a darle forma, lenguaje, contenido, a nuevas esperanzas y deseos. Se abre en esa designación un espacio de trabajo, un modo de operación, privilegiado e interesante para la escuela. (Dussel, 2014: 17).

Evidentemente, y a pesar de algunos relatos tecnófilos o tecnosalvadores, no toda acción educativa que incluya o incorpore el uso de tecnologías implica transformación de las prácticas y, por el contrario, no toda práctica de enseñanza que utilice recursos educativos tradicionales se constituye en práctica conservadora. Cobo sostiene de forma provocadora que «si los maestros involucran hábilmente a sus estudiantes, es probable que no se necesite incorporar pantallas adicionales» (Cobo, 2016: 83) y aclara:

Los dispositivos por sí solos no son suficientes para acelerar transformaciones sustantivas. Pero aunque parezca contradictorio, al mismo tiempo, son una plataforma inagotable de exploraciones y experimentos. En esta tensión creativa y aparente contradicción está la clave para pensar en el aprendizaje. (Cobo, 2016: 83).

Como probablemente muchos hemos experimentado, en algunos casos el uso de tecnologías y recursos educativos sofisticados supone solo una sofisticación o refinamiento de los procedimientos para reproducir las mismas formas convencionales de comunicación y circulación del conocimiento (usos subdesarrollados de tecnologías desarrolladas). Vale la pena, entonces, discutir sobre los sentidos que debería asumir la integración de tecnologías en la educación y más aún qué aspectos deberíamos transformar en la cotidianeidad escolar y en qué sentidos.

Buckingham (2008) propone pasar de la *enseñanza de las TIC* a la *enseñanza para los medios*. Las reformas curriculares han integrado, a partir de la década de los noventa, contenidos referidos a la enseñanza de la ofimática y contenidos vinculados al dominio técnico tecnológico. Generalmente los ámbitos para el trabajo sobre estos contenidos estaban confinados a las salas de informática. Rápidamente el devenir del mercado de las telecomunicaciones ofreció condiciones para ampliar la disponibilidad de medios tecnológicos, al tiempo que los diversificó.

Esto trajo aparejado (probablemente como efecto no buscado) un desplazamiento del lugar del saber sobre la tecnología junto a una progresiva distribución de dispositivos. En los últimos 20 años (al menos), las instituciones educativas, los docentes y los estudiantes han ensayado diferentes respuestas y propuestas a estos corrimientos.

Vincent, Lahire y Thin sostienen que la forma escolar tuvo la «propensión de hacer de cada instante un instante de educación» (1994: 9). Vale preguntarnos qué trazos de la forma escolar podrían rasarse en el mundo digital. Podemos encontrar variados ejemplos de «duplicación» (si fuera posible esta operación) en los entornos virtuales de los recursos, herramientas, procedimientos (llamémosle) analógicos. En diferentes esferas de la cultura y la sociedad los elementos de la cultura digital comenzaron a traccionar determinados movimientos, corrimientos y transformaciones. Sin ir más lejos, la industria discográfica ha tambaleado, los modos de consumir y producir música se han transformado radicalmente. Para el ámbito de la educación, la inclusión de tecnología no logra transformar incluso aquellos elementos, situaciones y hábitos que persisten de forma crítica y criticada. Estas prácticas conservadoras con integración de tecnología, expresiones de puro tecnicismo, muchas veces en manos de profesionales que se postulan, en tanto tecnófobos, como profesionales críticos, provocan un empobrecimiento del rol y lugar del docente y de los alumnos, así como una pérdida del valor de los recursos utilizados. Perseverar en esta dirección en el ámbito escolar supone resistir a asumir los cambios que se han operado en las formas de vincularnos con el conocimiento fuera de los muros de lo escolar.

En este contexto, a la escuela le corresponde más que la mera transcripción de recursos, estrategias y modalidades de trabajo a formatos digitales o la enseñanza con contenidos tecnológicos acoplados. De esto se trata este viraje que propone Buckingham.

En este sentido, la escuela podría y debería desempeñar un rol mucho más activo proporcionando tanto perspectivas críticas respecto de la tecnología como oportunidades creativas de uso de la tecnología. La educación para los medios ofrece un marco conceptual bien desarrollado y una amplia variedad de estrategias de enseñanza que pueden permitir cumplir ese rol. En cambio, la

enseñanza de TIC como asignatura escolar sigue estando dominada por la práctica de «habilidades» descontextualizadas que a la mayoría de los estudiantes les resultan redundantes. Es más, la educación para los medios pone en cuestión el uso instrumental de los medios como un «material didáctico» transparente, un enfoque que en la actualidad caracteriza los usos de computadoras en las aulas, como ocurría antes con los libros y la televisión. (Buckingham, 2008: 227).

Las instituciones educativas han asumido en las últimas décadas distintas transformaciones o alteraciones. Vincent, Lahire y Thin (1994) identifican a la intervención de agentes exteriores, la apertura de las aulas a la «vida real» y el desarrollo de actividades más vinculadas al medio, así como la apertura a la participación de las familias como las principales alteraciones de las instituciones. Ninguna de ellas pone en cuestión a la forma escolar como organizadora de la socialización y es precisamente ello lo que habilita estas alteraciones.

El modo escolar de socialización y la forma escolar no serían, por lo tanto, fundamentalmente afectados por las transformaciones institucionales. (Vincent, Lahire y Thin, 1994: 9).

Buckingham (2008) sugiere la necesidad de reinventar una escuela para nuestra sociedad y sostiene que la tecnología puede ocupar un lugar relevante para su construcción. Sin dudas que para la transformación de las instituciones se requiere una relativa sinergia entre los diferentes niveles de política, desde la política pública gubernamental hasta el nivel de micropolítica en las instituciones, espacio que alberga y es habitado/constituido por las comunidades educativas.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> El hecho educativo suele girar en torno a un entramado vincular que compone al menos una comunidad escolar. Rosa María Torres (s/d) diferencia a la comunidad escolar de la comunidad educativa y de la comunidad de aprendizaje. La primera se circunscribe al ámbito intrainstitucional y en general a la educación formal, mientras que la comunidad educativa «incluye a quienes tienen relación con la educación en sentido amplio, no restringida al sistema escolar: familia, medios de información y comunicación, trabajo, deporte, iglesias, etc.» (Torres, s/d).

Por tanto, y como ya hemos visto, la tecnología de por sí no debería direccionar los cambios en las instituciones educativas, sino que las propias comunidades deberían asumir un rol crítico y rector en su construcción colectiva.

Tecnología e innovación educativa han sido asociadas fácilmente, sin embargo, lo oportuno, pertinente y relevante de esta alianza ha tenido diferentes alcances. Parecería que el contexto de amplio desarrollo de las tecnologías digitales ofrece un ámbito propicio para situar en un lugar de relevancia y protagonismo a las comunidades educativas y a los actores sociales.

A pesar de algunas visiones que ubicaron a las tecnologías digitales como oportunidad para prescindir del lugar de la institución educativa o del rol docente, Pedró y Benavides (2007) sostienen que:

Si bien es cierto que las tendencias parecieran indicar que los centros escolares continuarán jugando un rol preponderante en las décadas futuras, el fin del espacio único permite la creación de diversos nodos de aprendizaje, de una red de conocimiento que va mucho más allá de las fronteras escolares y que es ad hoc a la sociedad contemporánea. Se convierten en un puente sólido pero dinámico que incita y facilita el acercamiento entre los diferentes niveles de la estructura escolar (el aula, el profesor, la escuela, la coordinación local) y la familia, la comunidad, el mundo empresarial, las autoridades.

Si bien la transformación que deben asumir las instituciones educativas no depende exclusivamente de las tecnologías digitales, estas se han instalado en la vida de los sujetos, transformando definitivamente los modos de comunicarse y de acceder al conocimiento. ¿Cuáles son los límites que ha presentado la comunidad educativa? ¿Son cercanos a los muros de la institución educativa? ¿Tienen referencia al territorio? ¿Cuáles son los límites que ofrecen los entornos virtuales?

Por la contigüidad del mundo virtual, los lugares del mundo real parece que no resistirán si no extreman lo que tienen de presencia (que las cosas tengan lugar, es decir, que tengan un lugar y un momento) y, a la vez, se asocian tan inseparablemente con el

mundo virtual como uno y otro lado del espejo. (Rodríguez de las Heras, 2014: 12).

Prescindir de las tecnologías en este plano no parece ser una respuesta adecuada para los docentes y las instituciones educativas contemporáneas. ¿Cuánto ha permeado en nuestras instituciones educativas el uso de tecnologías digitales? ¿Cuánto se han transformado? Si los modos de circulación de conocimiento, de comunicación y de producción de conocimiento se mantienen relativamente estables, es que aún no ha sido relevante la integración de tecnologías.

Rodríguez de las Heras (2002) habla de la pantalla interactiva para dar cuenta de las diferencias que existen entre las tecnologías digitales interactivas y una era 1.0, en la que el televisor ocupaba un lugar central.

A estas alturas, parece que el espacio de la pantalla interactiva puede sin recelo incorporarse como un tercer espacio para la comunicación didáctica, junto con los seculares del aula y de la página. Queda, sin embargo, aprender a movernos con soltura y eficacia en este tercer espacio y aprovechar todos sus recursos, evitando trasladar a la pantalla lo que ya se hace (y cómo se hace) en el aula o en la página de un libro. (Rodríguez de las Heras, 2002: 47).

La mencionada investigación de Pedró y Benavides (2007) recoge algunas transformaciones observadas en la educación a partir de la integración de tecnologías digitales en países de Latinoamérica:

- › Transformación del lugar de aprendizaje hacia adentro de las instituciones educativas (relación de docentes y alumnos con el saber y con el conocimiento sobre las tecnologías).
- › Multiplicación de referentes para acceder al conocimiento (ya sea en las instituciones de educación formal como el acceso a otros ámbitos y referentes a partir del uso de tecnologías digitales).
- › Diversificación de estrategias y herramientas pedagógicas.
- › Nuevos modelos o estructuras para la enseñanza.

Por diferentes motivos, las diversas evaluaciones de resultados educativos no logran dar cuenta del impacto de estas transformaciones y, más específicamente, de la integración de tecnologías en los aprendizajes. Más allá de la medición de resultados educativos, que amerita también un abordaje en profundidad, resulta de relevancia indagar las modificaciones en los modos de transitar por las instituciones educativas (cada vez más abarcativas, ya sea en términos de cantidad de población como en tipo y diversidad de contenidos abordados, como en la duración en años de la formación).

Desde el punto de vista de los actores, no hay tiempo perdido en los procesos de innovación si estos involucran, de forma crítica y activa, a sus protagonistas. Sin embargo, en aquellos casos donde las comunidades educativas se orientan a la ejecución de planes y programas de forma relativamente pasiva y mecánica, se constituyen escenarios en los que los períodos de cambio corren el riesgo de transformarse en momento de debilitamiento, desgaste y pérdida de tiempo para la formación (tanto de alumnos como para los docentes).

Hemos recorrido un camino, como actores sociales, como comunidad educativa y como sociedad, sin embargo, el futuro es incierto. Esta incertidumbre no debe paralizarnos, sino que debe permitirnos imaginar, diseñar y construir nuestro futuro. Esta tarea no debe hacerse en solitario y debería dejar de resistir las oportunidades que nos muestra el camino, aunque en algunas ocasiones se presenten de forma distorsionadora del orden existente.

## ¿QUÉ DE LA CULTURA DIGITAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR?

¿Por qué la cultura digital provocaría hondas transformaciones en la escena educativa (con o sin tecnología)? Recuperando la metáfora de planos coincidentes y de la necesidad de incorporar a la escena «espejos» que nos permitan vernos, será fundamental reinventar el espacio escolar y habilitar la legitimidad de diferentes modos de estar.

Por otro lado, y como mencionábamos antes, será necesario inscribir recíprocamente la experiencia virtual y real en proyectos pedagógicos y políticos que le otorguen sentidos comunes.

Esta consideración de la dualidad real/virtual es fundamental para entender la estrecha relación en la cultura digital entre el espacio sin lugares y el espacio en que tienen lugar las cosas. Una relación resonante, en constante vibración entre un lado y otro. Cuando no había este espacio digital, un objeto existía en un lugar, que lo contenía, y allí se localizaba. Ahora, como hay este espejo, ese objeto existe porque se refleja, porque está también virtualmente al otro lado. E igualmente, un objeto en ese otro lado del espejo se hace presente cuando tiene lugar entre nosotros, que no es lo mismo que «tener un lugar» entre nosotros; «tener lugar» implica que algo acontece en un lugar y en un momento y que para presenciarlo hay que estar en ese lugar y momento. (Rodríguez de las Heras, 2014: 12).

Son necesarios movimientos subjetivos de construcción y reconstrucción de los espacios y de su sentido, «integrarlos en una dimensión política» (en términos de Frigerio, 2001).

Entendemos, entonces, en esta configuración emergente una oportunidad valiosa para aportar herramientas, en el sentido de nuevos medios para ocupar, habitar y proponer en y con los intersticios (Frigerio, 1993) que se abren en las instituciones.

Dos tendencias opuestas, el confinamiento y el derrame, producen la fractura por donde brotarán los fenómenos que crearán el escenario de los cambios culturales en los próximos años. El confinamiento de un mundo virtual, agujero negro de la realidad, en un Aleph digital cada vez más asombroso; y el derrame de la virtualidad por los lugares del mundo real. (Rodríguez de las Heras, 2014: 13).

¿Por qué deberíamos pensar en integrar las diferentes transformaciones de la cultura digital en la vida escolar? Quizás estas transformaciones emergentes, aún no sedimentadas, traigan nuevas oportunidades, ofrezcan nuevas posibilidades de revinculación, de reconstrucción de nuevas formas de hacer escuela. Quizás puedan servirnos para actualizar las formas de hacer escuela, dado que las formas de comunicarnos, vincularnos y aprender ya se han transformado. La noción de

distancia, por ejemplo, se resignifica en el entorno virtual, un conocimiento, saber o experiencia distante, lejano al ámbito educativo puede hacerse presente por diferentes medios.

Hasta ahora, la distancia favorecía la diversidad cultural, pues aislaba comunidades en lugares alejados unos de otros, permitiéndoles así una evolución cultural particular. (Rodríguez de las Heras, 2014: 15).

Esta «intromisión» puede ser vivida y significada como tal o como ampliación de los límites del espacio aula. Esta ampliación puede tener diferentes alcances, como posibilidad de acceso y como alternativa para transgredir los límites antes definidos. El sentido de esta fractura lo dan los sujetos que habitan y ocupan ese espacio.

Cuando no hay distancias ni demoras en el transporte y en el acceso, cuando todo está en un Aleph digital y sostenido en una mano, las dimensiones de los «paquetes» se reducen. (...) Asociamos lo grande a lo extenso, que es una forma de vencer la distancia. Y lo pequeño a lo reducido, es decir, constreñido por la distancia. Cuando no hay distancias, grande o pequeño no es determinante para una provechosa instalación en ese espacio. (Rodríguez de las Heras, 2014: 14).

Se han transformado y fundamentalmente ampliado las formas de producir contenidos, con interesantes implicancias sobre las formas como los niños y jóvenes acceden a contenidos culturalmente relevantes. Estas dinámicas tardíamente son visualizadas e integradas en los circuitos de enseñanza formal, que aún no terminan de validar ni mucho menos de generar acuerdos sobre la relevancia de estos nuevos espacios informales de aprendizaje.

En un espacio sin lugares todo tiende a desmenuzarse. Aparece el fenómeno de lo pequeño donde se creería que hay solo condiciones para lo grande. A partir de esa granularidad el reto está en la concepción y el diseño de elementos que, como piezas de Lego, puedan recombinarse. Entonces lo pequeño consigue su potencia

por ser además abierto. Pequeño y abierto. Interpretar para cada caso los conceptos de pequeño y abierto es clave para explotar este fenómeno de la granularidad digital. Huir del desmigajamiento y también de la fragmentación es un trabajo de creatividad en los próximos años. Un objeto o una actividad se desmoronan si los atomizamos en pequeñas unidades cerradas. Tampoco es solución si se fracturan en fragmentos, aunque con ellos se pueda recomponer el original. La clave está en concebir unas piezas —una entidad pequeña pero abierta— que puedan combinarse de múltiples formas, y que cada combinación proporcione una composición distinta. (Rodríguez de las Heras, 2014: 14).

Contenidos fragmentados aparecen en diferentes espacios, resignificados, revisitados, reversionados. Esta pluralidad de formatos para un mismo contenido o mensaje provoca circuitos de circulación de la información bajo diferentes formatos, que provoca la rápida circulación (con lógicas virales) de diversos tópicos que se vuelven relevantes y presentes para diferentes públicos a lo largo del planeta. Sería recomendable que esta situación no se viviera y percibiera como amenazadora para las generaciones adultas. La fragmentación de la información y de los contenidos tampoco debe resignificarse en un contexto digital en la *granularización* de los contenidos. Lejos de asistir al empobrecimiento de los mensajes y de los contenidos, nos encontramos ante contextos en los que los sujetos tenemos mejores medios y condiciones para recombinar y presentar diferentes versiones y visiones sobre cada tópico.

(...) la granularidad más fructífera es aquella en que cada grano, cada unidad, es una pieza, una pieza de Lego. Ajustándolas y reajustándolas se pueden recombinar y obtener formaciones distintas. Los fragmentos permiten solo la recomposición; las piezas, en cambio, la recombinación. Los fragmentos dan un único resultado; las piezas, múltiples. Con la analogía de las piezas se puede expresar el concepto de lo pequeño y abierto como elemento de construcción en el mundo digital. (Rodríguez de las Heras, 2014: 14).

La naturaleza de los diálogos (con los otros sujetos o incluso con el conocimiento) que se establecen es diferente en el actual contexto digital. De alguna forma se comienza a generar incompatibilidad entre los arcaicos modos de vinculación con el conocimiento. Ya no es posible pensar en un espacio de educación con una única voz, no es posible evitar las diversas estrategias de validación del conocimiento que se abren con el acceso a Internet. Necesariamente la voz del docente debe ocupar otro lugar al que tenía al frente del aula, como portavoz del conocimiento enciclopedista. Ya no será posible pensar en las piezas de conocimiento producidas por los alumnos como compartimentos estancos cuya única finalidad es el control de la lectura y cuyo fin es el archivo, luego de su traducción a calificación.

La tendencia a la sedimentación en el espacio analógico se contrapone a la «imposibilidad» de sedimentación en el espacio digital. Un contenido digital sedimentado es equivalente a un contenido en desuso. Incluso el archivo de un contenido digital debe garantizar la posibilidad de acceso y circulación cuando es requerida. Y es una característica del espacio digital la dinámica permanente de los contenidos, generando un estado de suspensión en el espacio digital. Las redes sociales digitales, los entornos virtuales de aprendizaje, los sistemas de mensajería son todos ejemplos de medios que progresivamente han incorporado funcionalidades para acoplarse a esta característica y a permitir nuevas formas de mantener la dinámica en la circulación de contenidos.

(...) este movimiento browniano se consigue si se accede a las cosas, si se comparten, si se replican, si se reiteran, si se despiezan, si se recombinan..., si hay una continua actividad con ellas. Solo así se puede entender la persistencia en el mundo digital, porque una conservación estanca, tal como es posible con objetos materiales de este lado del espejo, es una pretensión frustrada y queda sepultada bajo un sedimento de ceros y unos. Los entes digitales no dejan de agitarse porque no pueden encontrar el reposo de un lugar, ya que es una pretensión imposible en un espacio sin lugares. (Rodríguez de las Heras, 2014: 15).

Inclusive las diferentes estrategias y herramientas de archivo (como caso de sedimentación de archivos y contenido) han tendido a

acotar la necesidad de sedimentación en diferentes lugares o locaciones. Cuando hace un par de años nada más era necesario archivar en diferentes dispositivos para garantizar la seguridad de la persistencia del contenido, hoy en día tendemos a disminuir las locaciones de archivo confiando en su robustez y valiéndonos de las posibilidades de acceso ubicuo. Tampoco hay posibilidad de sedimentación porque la red es débil.

La causa de esta debilidad de la malla se debe a la obsolescencia. Una debilidad solo aparente, pues se debe a la vitalidad de la innovación. Hardware y software comienzan a mostrar disfunción no por desgaste, sino por la aparición en el ecosistema artificial de innovaciones que entran en competencia con lo que está ya establecido. De manera que aún lo mantenido en la Red con intención de depósito y conservación tiene que moverse tarde o temprano por imperativo de la obsolescencia si no quiere perderse adherido a las hilachas de la Red. (Rodríguez de las Heras, 2014: 15-16).

Por tanto, la digitalidad exige y coloca sobre la mesa nuevos retos a asumir.

## UNA NUEVA DIMENSIÓN SOBRE LA APERTURA

Las tensiones explicitadas a lo largo de este artículo dan cuenta de una era de quiebre de alguno de los valores y criterios fundantes de nuestra sociedad y de nuestra cultura. Para finalizar, focalizaremos sobre uno de ellos, relacionado con la denominada *cultura de objetos* (tangibles) que asiste a una mutación a partir de la emergencia de la digitalidad, ya que recupera y reinterpreta rasgos claves de la cultura oral.

La oralidad se sostiene sobre lo efímero: la palabra, el gesto, la situación... tan fugaces. La repetición, por tanto, como forma de resistirse a esta inconsistencia. Pero cada repetición es única y original. (...) Para que no se pierda la cultura oral tengo que repetir lo que digo, y que lo repitan otros. Si otros no intervienen o se les prohíbe, si no se adapta lo que se diga al momento, se pierde sin remedio.

La cultura escrita trae un medio artificial de presencia no obligada. La palabra perdura (y con el registro audiovisual, el gesto y el entorno). Pero el resultado es que nos cargamos de materia resistente al paso del tiempo, que va poblando, porque ocupa un lugar, nuestro ámbito. Proporciona una satisfactoria sensación de posesión y tu identidad se ancla en los objetos que perduran. (Rodríguez de las Heras, 2012).

Lo que en un momento fue posible delimitar y ordenar: mundo de objetos tangibles, perdurables, estables, propietarios, localizados, clasificables, comenzó a verse penetrado por lógicas de la virtualidad, intangible, ubicua, abierta a diferentes y nuevas formas de distribución de la propiedad. Un objeto tangible, como puede ser un libro, sufre desgaste con el paso del tiempo, no puede estar en dos sitios al mismo tiempo, por lo que si se presta no se puede leer en simultaneidad a no ser que sea en la copresencia. Sin embargo, para los objetos digitales, estas cualidades se modifican, tienen una gran dependencia de los medios (batería o disposición de un dispositivo), pero no sufren desgaste al ser compartidos, se multiplican las posibilidades tanto de uso como de reuso y distribución, y es el autor con mayor libertad que decide los criterios de licenciamiento de su obra. Sin dudas que este esquema resulta muchas veces disruptivo, provocador y, por qué no, perturbador.<sup>7</sup> Sin embargo, resulta fundamental tomar en cuenta las viejas lógicas de consumo de información y conocimiento con uso de nuevos medios digitales no provocarán ninguna transformación en las aulas.

Esta emergencia de la digitalidad solamente nos permite visitar algunos viejos problemas de la humanidad vinculados con la posesión y validación de los diferentes objetos de conocimiento. Lejos de resolver estas disyuntivas sobre la propiedad privada y los derechos de la humanidad, se abren nuevas brechas y quizás se distribuyen de forma más equitativa medios que permiten a los sujetos modificar sus situaciones de partida en relación al acceso a la información y el conocimiento.

<sup>7</sup> Es mucho más perturbadora de lo que se podría suponer esta emergencia de la digitalidad. Altera modelos de negocio, afecta a derechos adquiridos del consumidor, replantea los conceptos de propiedad y de autoría, sí, pero sobre todo, nos empuja irresistiblemente a otras formas de ver el mundo y de estar en él (Rodríguez de las Heras, 2012).

Esta situación puede ser pensada también para el campo de la educación. Las licencias abiertas, por ejemplo, dan cuenta de nuevos marcos legales que habilitarían a esquemas más abiertos de colaboración. Resulta compleja la generación de contenidos y conocimientos de forma colectiva y colaborativa en entornos y con marcos legales restrictivos. A modo de ejemplo, «la cultura *maker* ha de pensarse desde el prisma de la desobediencia tecnológica para cambiar, readaptar, replantear la forma en que hoy se crea tecnología en pro de construir con ella nuevas oportunidades aún no exploradas» (Cobo, 2016: 43).

Por otro lado, sin dudas que:

El valor no ha de estar únicamente en el consumo de información, que ciertamente es muy importante, sino también en ser capaz de crear algo nuevo, tanto individual como colectivamente. (Cobo, 2016: 34).

Cobo también sostiene:

El reto está en trabajar y promover para que se generen contextos de aprendizaje que favorezcan la configuración de un ecosistema de innovación y coconstrucción de conocimiento capaz de ir más allá de los contenidos y contenedores. (Cobo, 2016: 66).

Las licencias abiertas, pero no solo las licencias sino la filosofía de trabajo en abierto, propician entornos de trabajo más colaborativos, dado que los desafíos no están puestos hoy en el acceso o posesión memorística de la información, sino en la generación de mejores oportunidades para la coconstrucción de conocimiento que, además, pueda aportar a la solución de los problemas de las realidades locales.

La «apertura» entendida en términos de licencias, pero también desde una perspectiva tecnológica y pedagógica, promueve procesos simples de uso, pero también de reuso, adaptación y localización de los materiales soporte de los procesos de aprendizaje. (Bailón y Rabajoli, 2014: 14).

Licenciamientos y esquemas de trabajo privativos no aportarán al desarrollo de las competencias requeridas para el siglo XXI, más vinculadas a la apropiación de los diferentes y cambiantes medios (*contenedores* los llama Cobo) aplicados a los distintos contextos.

Los *recursos educativos abiertos* (REA)<sup>8</sup> son producidos con una intencionalidad pedagógica cuya filosofía sustenta no solamente las prácticas de creación de REA, sino que implica también a las prácticas de uso de REA.

La creación, uso y reuso de REA como andamiaje educativo abre nuevas oportunidades de innovación, de cambio de metodologías en las prácticas de aula y de intercambio de experiencias. (Bailón y Rabajoli, 2014: 14).

Las *prácticas educativas abiertas* (PEA) que integran REA y al mismo tiempo operan también en una lógica en abierto están permitiendo llevar adelante prácticas educativas que operan bajo lógicas también abiertas.

Las PEA flexibilizan las configuraciones de enseñanza y de aprendizaje, y apuntan a la expansión del concepto de autoría. Se orienta de esta manera hacia una postura crítica frente al conocimiento. Por lo general, quienes crean, permiten que cualquier persona use sus materiales, los modifique, los traduzca o los mejore y, además, que los comparta con otros, siendo este un proceso de retroalimentación recíproca. (Bailón y Rabajoli, 2014: 17).

Encontramos aquí una perspectiva de trabajo sustentable y sostenible, que al mismo tiempo habilita verdaderas y potentes transformaciones en las aulas, en las posibilidades de reconocimiento del trabajo de los docentes y en las experiencias de aprendizaje y trabajo en el aula.

<sup>8</sup> «Los recursos educativos abiertos o REA (en inglés: Open Educational Resources, OER) son materiales de enseñanza, aprendizaje, evaluación y/o investigación cuya principal característica es que son de acceso libre o que han sido publicados bajo licencia de propiedad intelectual que permite su utilización, adaptación y distribución gratuitas» Bailón y Rabajoli (2014).

Celebramos los incipientes desarrollos en este sentido y fundamentalmente las posibilidades que se nos abren si al triángulo planteado por Cobo (2016) *contenido/contenedor/contexto* le incorporamos intencionalidades pedagógicas acopladas a las necesidades de las nuevas generaciones. Se trata, entonces, de visualizar nuevas preguntas a los problemas ya existentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAILÓN, M. y RABAJOLI, G. (2014): *El desafío de las prácticas educativas abiertas*.

BENAVIDES, F. y PEDRÓ, F. (2007): «Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos», *Revista Iberoamericana OEI*, n.º 45, septiembre-diciembre. 2007.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1995): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.

BUCKINGHAM, D. (2008): Cap. 9 ¿Queda descartada la escuela? El futuro de la escuela en la era de los medios digitales.

COBO, C. (2016): *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal.

DIJK, T. (1992): *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona.

DIKER, G. (2005): «Los sentidos del cambio en educación», en FRIGERIO y DIKER (comps.) (2005): *Educar ese acto político*, Del Estante, Buenos Aires.

DUSSEL, I. (2014): «La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar el saber en la era digital», en: DUSSEL y otros (2014): *La educación alterada: aproximaciones a la escuela del siglo XXI*, Salida al mar Ediciones, Buenos Aires.

FRIGERIO, G. (comp.) (1993): *Currículum presente, ciencia ausente*, Miño y Dávila.

— (2001): ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Documento elaborado por el centro de estudios multidisciplinares para la reunión de trabajo: Educación y Prospectiva, Unesco, OREALC. Santiago de Chile.

FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.) (2004): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*, Noveduc Libros, Buenos Aires.

MOUFFE, Ch. (2007): *En torno a lo político*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A. (2002): «Los grupos de la globalización», en OCDE/MECD: *Los desafíos de las tecnologías de las comunicaciones y la información en la educación*, Madrid. <[http://baseddp.mec.gov.uy/Documentos/Bibliodigi/Los %20desafios %20de %20las %20tecnologias %20de %20la %20informacion %20y %20las %20comunicaciones %20en %20la %20educacion.pdf](http://baseddp.mec.gov.uy/Documentos/Bibliodigi/Los_%20desafios_%20de_%20las_%20tecnologias_%20de_%20la_%20informacion_%20y_%20las_%20comunicaciones_%20en_%20la_%20educacion.pdf)>.

— (2012): «El fin de la cultura de los objetos», *El País*. <[http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/15/actualidad/1347729715\\_451265](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/15/actualidad/1347729715_451265)>.

— (2014): «Tensiones y tendencias en la cultura digital», *Anuario ACE de Cultura Digital 2014*. <[http://www.accioncultural.es/media/Default %20Files/activ/2014/Adj/Anuario\\_ACE\\_2014/1Tensionesy %20tendencias\\_ARodriguez.pdf](http://www.accioncultural.es/media/Default_%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/1Tensionesy_%20tendencias_ARodriguez.pdf)>.

SERRES, M. (2013): *Pulgarcita*. FCE, Buenos Aires.

TORRES, R. (s/d): *De comunidad escolar a comunidad de aprendizaje*. <<http://otra-educacion.blogspot.com/2012/06/de-comunidad-escolar-comunidad-de.html>>.

VINCENT, LAHIRE y THIN (1994): *Sobre la historia de la forma escolar*. Traducción a cargo de Leandro Stagno, Universidad Nacional de La Plata. <[http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/656796/mod\\_folder/content/o/Cooperaci %C3 %B3n %20y %20Cooperativismo %20en %20la %20Educaci %C3 %B3n/Sobre\\_la\\_historia\\_y\\_la\\_teor%C3%ADa\\_de\\_la\\_forma\\_escolar\\_-\\_vincent\\_y\\_lahire.pdf?forcedownload=1](http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/656796/mod_folder/content/o/Cooperaci_%C3_%B3n_%20y_%20Cooperativismo_%20en_%20la_%20Educaci_%C3_%B3n/Sobre_la_historia_y_la_teor%C3%ADa_de_la_forma_escolar_-_vincent_y_lahire.pdf?forcedownload=1)>.

**Martina Bailón:** Uruguay. Maestra de Educación Inicial y Primaria y Licenciada en Ciencias de la Educación. Está cursando la maestría en Teorías y Prácticas en la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Es jefa del Departamento de Formación en Plan Ceibal y docente del Consejo de Formación en Educación. En el ámbito académico ha estudiado diversas temáticas relacionadas a la educación, especialmente vinculadas al psicoanálisis y la sociología clínica en la educación, así como temáticas relacionadas a los nuevos desafíos en un contexto de cultura digital. Ha publicado diversos artículos.