

RECONSTRUYENDO SENTIDOS SOBRE LA ENSEÑANZA EN NUEVAS ALFABETIZACIONES

Myriam Southwell¹

INTRODUCCIÓN

El propósito central ha sido contribuir con la discusión acerca de la necesidad de ampliación de los conocimientos considerados básicos para ser enseñados por la escuela, acorde con la nueva fisonomía que la sociedad ha ido tomando y otorgándole un lugar prioritario a la formación ciudadana. Partimos, entonces, de la convicción de que es necesario ampliar la diversidad de saberes para pensarnos en una sociedad más plural, más diversa, más dinámica y democrática.

En ese sentido, el planteo central buscará ampliar la noción de alfabetización, una noción querida para los educadores y un componente primordial del trabajo pedagógico. Retomando aportes de distintos autores buscaremos ampliar la capacidad metafórica y performativa de la alfabetización, para integrar saberes que también consideramos básicos y que remiten a la capacidad de participación plena en espacios específicos como la escuela y otros más amplios, como la sociedad toda: la capacidad de vivir con otros y la formación política como condición de ciudadanía. Se trata de poner en juego la posibilidad de la multialfabetización como aquello que más compartimos los ciudadanos de hoy. En esa multiperspectividad y complejización de saberes, la escuela deberá encontrar su lugar.

Quisiera en esta presentación contribuir a la discusión sobre la revisión en los modos en que fueron considerados los saberes tradicionales que enseñó la escuela y en los alcances de las “alfabetizaciones básicas”. Se trata de una revisión y ampliación de relaciones y tecnologías que hoy son dominantes en nuestra sociedad que forme a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de formas más plurales, autónomas y creativas.

La escuela y su rol de alfabetización

En su largo derrotero, la escuela ha hecho una selección de saberes y de experiencias considerados valiosos, se erigió como quien dictaminó sobre ese valor y quien tenía la potestad de enseñarlo de manera sistemática. Esa selección llevó implícita también una jerarquización de saberes, sobre la base de la inclusión de algunas experiencias culturales y la exclusión de otras dentro de las instituciones. Ello también brindó un mensaje social acerca de a qué conocimiento se le asignó mayor valor y cuál fue considerado menos relevante. Ello no sólo supuso la enseñanza de las disciplinas básicas del curriculum, sino que también fue extensivo a modos de comportarse, percepciones sobre lo bello, lo bueno, los modos de dialogar con el mundo y con los otros.

Sin embargo, esto no quiere decir que la escuela se mantuviera al margen de la historia de otros medios de producción cultural, de otras tradiciones y herencias, sino que se posicionó de determinada manera, los juzgó, los valoró, buscó controlarlos y también los tomó frente a imperativos de renovación, dando un mensaje de que algunos saberes, soportes y lenguajes se

¹ UNLP/CONICET, FLLACSO, Argentina

subordinaban a otros y que algunos cumplían roles accesorios y/o esenciales.

También debe enfatizarse que no se trató de una selección de una vez y para siempre, sino que la renovación es parte de su dinámica continua, lo que plantea -cada vez- una reconfiguración de las jerarquías, prioridades y perspectivas del mundo. Pero también, la inclusión de nuevos saberes, lenguajes y soportes, como práctica diversa y constante, no siempre se hizo a través de los pasos sistematizados y previstos, sino que frecuentemente fue parte de la dinámica no controlada de interacción e intercambio entre las diferentes culturas.

El formato escolar que se difundió y se constituyó en hegemónico desde algunos siglos atrás, resultó muy funcional a la standarización de la cultura. A lo largo de los siglos XIX y XX, las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en sus poblaciones. Incluso, el desarrollo de un régimen estético estuvo entre sus propósitos. La volvieron un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común -basada en una misma ética y una misma estética- necesaria para los progresos prometidos y soñados. Así, logró fraguar un marco ideológico común mediante la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivo basadas en los llamados “cánones civilizados”. Los colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el “buen gusto” y “sentido común” formaron parte de la formación de un determinado reparto de lo sensible (Rancière, 2011). Esa producción estético-política se implantó sobre la eficacia de prácticas cotidianas premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo a su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa. En tanto “fábrica de lo sensible”, la escuela produce sensorialidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos “habitan” y “conocen” el mundo (Southwell, 2012a).

Detengámonos en explicitar por qué hemos elegido –junto con otros autores, aún con matices y diferencias- el término alfabetización para denominar a los conocimientos, la habilidades, a esos saberes básicos necesarios para aprehender e interactuar con la sociedad.

La noción de alfabetización está intrínsecamente asociada a la de escuela con énfasis en la lecto-escritura pero, como nos ha enseñado la destacada especialista Emilia Ferreiro (1994), ha dejado de ser vista como la simple transmisión de una técnica realizada en una institución específica -la escuela- para pasar a ser estudiada por una multitud de disciplinas, transformándose en un campo multidisciplinario. De esta manera, es posible avanzar hacia una ampliación de la frontera de la alfabetización no restringida a la noción de escritura.

La escritura es un modo importantísimo de representación, pero a partir del desarrollo de otras formas y lenguajes, no es necesariamente el más completo o el que debe “dominar” a todos los otros. Entender a la alfabetización como sinónimo de escritura sería remitirse a una jerarquización excluyente que mencionábamos antes, en el marco de una sociedad que valoraba y jerarquizaba ciertas prácticas sobre otras, y que consideraba que su monopolio o su distribución definían reglas de participación sociales y posiciones culturales diferentes. Siguiendo a Ferreiro “no hay manera de escapar a una consideración de la diversidad cuando estudiamos –desde cualquiera de sus ángulos o facetas- la alfabetización: diversidad de sistemas de escritura inventados por la humanidad; diversidad de propósitos y de usos sociales; diversidad de lenguas en contacto: diversidad en la relación con el texto, en la definición histórico-cultural del lector, en la autoría y en la autoridad” (Ferreiro, 1994, p.3).

Kress (2005)² propone, de una manera que nos resulta productiva, reconocer que ninguna forma de representación es total, ni logra atrapar al conjunto de la experiencia

² Retomo en este apartado un trabajo anterior en co-autoría: Dussel y Southwell “La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural” en El Monitor de la Educación Nro. 13, 5ta. Época, 2007.

humana; y que si bien la escritura y la lectura tienen enormes beneficios como prácticas de conservación, producción y transmisión de la cultura, no son las únicas dignas de enseñarse y de aprenderse masivamente. A partir de esta ampliación de las posibilidades de conceptualización que abre la noción de alfabetización, es útil pensar a la escritura como un “modo de representación”, como una de las formas en que los seres humanos construimos el sentido sobre nuestra experiencia y nos comunicamos a través de modos de representación que no son únicos ni totales (Kress, 2005). Esto no quiere decir que la escuela tenga que remitir a todas como operaciones iguales y ponerlas en el mismo nivel, sino que la inmersión en ellas requiere de intervenciones específicas.

De manera similar, la conservación y la transmisión ocupan un enorme lugar en el trabajo pedagógico, y también en ello hay un impacto dado que si antes la única forma de guardar un registro era por escrito, hoy las posibilidades tecnológicas de “capturar” una imagen y hacerla perdurable a través de la fotografía y el cine/video, rompieron ese monopolio.

Pensar en los “modos de representación” ayuda también a analizar los medios tecnológicos por los que se representa. Kress señala que la escritura en la época de la pantalla tiende a adoptar aspectos de la gramática visual de la pantalla antes que de la página del libro, como sucedía hasta hace poco tiempo. Los libros de texto son buenos indicadores de estos cambios: actualmente, la organización visual de las páginas de esos libros asume formatos hipertextuales, con ilustraciones, profundizaciones, resaltados; y muchas veces la escritura viene a cumplir una función subsidiaria de la imagen -el texto escrito se introduce para explicar y desarrollar la imagen-, que reacomoda la economía textual de la página. Antes, la organización de la página no constituía un problema complejo, y se decidía de acuerdo con las posibilidades técnicas y gráficas disponibles; hoy “esa organización se ha convertido en un recurso para el significado de los nuevos conjuntos textuales” (Kress, 2005, p. 90).

Hay otro aspecto que requeriría revisión: la cuestión de las alfabetizaciones busca incorporar otros saberes “básicos” que debería transmitir la escuela. Algunos autores (Kress, 2005; Braslavsky, B., 2004) señalan que no es conveniente usar el término de “alfabetización” en este sentido más abarcativo. Kress destaca dos razones: por un lado, que esta expansión conlleva una extensión de los supuestos y prácticas de la lectura y de la escritura a otras formas de representación (por ejemplo, la imagen o los gestos), lo que no necesariamente ayuda a ver las profundas diferencias que las estructuran; por el otro, denuncia una especie de “colonialismo cultural” que está dado por la extensión del uso anglosajón de *literacy* a otros contextos en los cuales las nociones específicas (por ejemplo “alfabetización” en el caso del español) no se adecuan demasiado estrictamente al original inglés. Sin desconocer las críticas mencionadas, consideraremos que es más lo que se gana que lo que se pierde en esta adopción de la metáfora de “alfabetizaciones” para hablar de los saberes básicos que debe transmitir la escuela primaria hoy. Hablar de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral u escrito.

Sumar también una noción de alfabetización ciudadana para incluir allí saberes básicos sobre la convivencia, la participación y la ciudadanía nos habla, por un lado, de su capacidad metafórica del concepto para incluir más habilidades sociales complejas y seguir remitiendo a la tarea sustantiva que realiza la escuela; por otro lado, posibilita la revisión de aquella jerarquización clásica y rígida que viene siendo discutida sistemáticamente dentro y fuera de la pedagogía, y sitúa en el centro del proceso formativo habilidades sociales de alta significatividad, como los modos de vincularse con el mundo y con los otros –individual y colectivamente- con una centralidad equivalentes a aquellos consagrados por la cultura letrada.

Pensar en los “modos de representación” ayuda también a analizar los medios tecnológicos por los que se representa. Kress señala que la escritura en la época de la pantalla tiende a adoptar aspectos de la gramática visual de la pantalla antes que de la página del libro, como sucedía hasta hace poco tiempo. Los libros de texto son buenos indicadores de estos cambios: actualmente, la organización visual de las páginas de esos libros asume formatos hipertextuales, con ilustraciones, profundizaciones, resaltados; y muchas veces la escritura viene a cumplir una función subsidiaria de la imagen -el texto escrito se introduce para explicar y desarrollar la imagen-, que reacomoda la economía textual de la página. Antes, la organización de la página no constituía un problema complejo, y se decidía de acuerdo con las posibilidades técnicas y gráficas disponibles; hoy “esa organización se ha convertido en un recurso para el significado de los nuevos conjuntos textuales” (Kress, 2005, p. 90).

Hay otro aspecto que requeriría revisión: la cuestión de las alfabetizaciones busca incorporar otros saberes “básicos” que debería transmitir la escuela. Algunos autores (Kress, 2005; Braslavsky, B., 2004) señalan que no es conveniente usar el término de “alfabetización” en este sentido más abarcativo. Kress destaca dos razones: por un lado, que esta expansión conlleva una extensión de los supuestos y prácticas de la lectura y de la escritura a otras formas de representación (por ejemplo, la imagen o los gestos), lo que no necesariamente ayuda a ver las profundas diferencias que las estructuran; por el otro, denuncia una especie de “colonialismo cultural” que está dado por la extensión del uso anglosajón de *literacy* a otros contextos en los cuales las nociones específicas (por ejemplo “alfabetización” en el caso del español) no se adecuan demasiado estrictamente al original inglés. Sin desconocer las críticas mencionadas, consideraremos que es más lo que se gana que lo que se pierde en esta adopción de la metáfora de “alfabetizaciones” para hablar de los saberes básicos que debe transmitir la escuela primaria hoy. Hablar de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral u escrito.

Sumar también una noción de alfabetización ciudadana para incluir allí saberes básicos sobre la convivencia, la participación y la ciudadanía nos habla, por un lado, de su capacidad metafórica del concepto para incluir más habilidades sociales complejas y seguir remitiendo a la tarea sustantiva que realiza la escuela; por otro lado, posibilita la revisión de aquella jerarquización clásica y rígida que viene siendo discutida sistemáticamente dentro y fuera de la pedagogía, y sitúa en el centro del proceso formativo habilidades sociales de alta significatividad, como los modos de vincularse con el mundo y con los otros –individual y colectivamente- con una centralidad equivalentes a aquellos consagrados por la cultura letrada.

Esa misma preocupación podría situarse en los modos de valorar maneras expresivas, aplicaciones de conocimientos y formas de posicionarse frente a la norma que despliegan nuestros alumnos. Frecuentemente miramos esos comportamientos comparándolos con el recuerdo que tenemos de nuestras propias vivencias infantiles y juveniles, lo que implícitamente nos posiciona en el lugar del ejemplo. Esa comparación y la descalificación que muchas veces lleva asociada, olvida que la diferenciación generacional –y también la filiación- implica un distanciamiento a través de la alteración de lo dado y la recreación del legado. Así ha sido en todo tiempo y lugar y a ello se debe que la cultura y las sociedades tengan una vida plena. Lo que puede haber sido considerado vanguardista en nuestra propia experiencia vital es subvalorado como facilista o superficial en manos de otros.

La irrupción o aparición extendida de cada nuevo dispositivo tecnológico trajo consigo una promesa implícita y –en simultáneo- diversos miedos (Gitelman, 2008). No puede dejar de decirse que durante mucho tiempo partimos de la noción de que la brecha digital era un fuertísimo impedimento para generar experiencias de aprendizaje e interacción cultural igualadoras. Ahora, la expansión de computadoras y dispositivos a través de políticas públicas o

por la expansión de industria y consumo, genera mejores condiciones para aspirar a una educación mas igualadora. A su vez, y por esas dos potencialidades simultáneas, la relación frente a ello se "instrumentaliza", se generan vínculos desde el afuera, se define para que pueden "servir" y se piensa en la escuela siempre como espacio privilegiado para "incorporarlos". Esto produjo que el vínculo entre la cultura escolar y las tecnologías del siglo XX se constituyera como "una relación de extrañeza y ajenidad" (Cuban, 2001).

En definitiva, se pone allí en juego una variante de la clásica disputa por aquellos saberes, innovaciones, prácticas y dispositivos que constituyen a la escuela. No será cuestión de que dramaticemos y supongamos que estamos dirimiendo el fin o el comienzo de una era, la pérdida o la fundación de algo inédito, sino entender que estamos inscriptos en una historia de muy largo plazo donde las distintas concepciones pedagógicas –desde Comenio, pasando por Decroly hasta Paulo Freire- han producido, recreado y disputado su propio repertorio de saberes, validaciones, dispositivos y prácticas.

Hay un aspecto que sin ser el centro de este documento, sí debiéramos puntualizar cuando hablamos de la sociedad en general, y es la existencia y presión de las industrias culturales. Como nos ha planteado Daniel Link (2005) internet no supone un abandono de la cultura letrada sino que, por el contrario, actualiza la enorme vigencia y potencia de ella, ya que la interactividad se hace mayormente a través de las prácticas de lectura y escritura y porque además, la interactividad en internet nos desconecta de otros medios de comunicación con prácticas culturales audiovisuales que disponen un lugar de mayor pasividad para los consumidores. No puede dejar de detallarse que, en ocasiones, la crítica al uso de internet y los nuevos medios olvida que los televidentes son consumidores más pasivos que los jugadores en red o los internautas (Hopenhayn, 2004a). Link destaca que hay una competencia por el tiempo libre entre la cibercultura y la cultura industrial, pero no entre la cultura letrada y la cibercultura, que funcionan como aliadas (Link, 2005).

¿Cuales son los caminos que se abren para la escuela? ¿Se tratará de adoptar los modos de relación que proponen los nuevos medios? ¿Dentro de qué dinámica debe hacerse lugar a estas prácticas?. No se trata simplemente de que la escuela haga "seguidismo" de aquello que se produce en la sociedad más amplia, sino que la incorporación de esos nuevos saberes debe hacerse atendiendo las preocupaciones de la escuela acerca de la transmisión del patrimonio cultural, tender puentes hacia aquellos saberes y prácticas más complejos, desarrollar autonomía en la vinculación con las distintas manifestaciones culturales y estimular no solamente la reproducción de cultura sino la producción en distintos lenguajes, soportes y contenidos. La escuela, en todo tiempo y lugar, ha respondido de manera particular y propia a las demandas sociales de cada momento histórico, estableciendo gradualidad, conocimientos propedéuticos, articulación de saberes y complementariedad de enfoques, estructuraciones metodológicas, etc. Por otro lado, no se trata solamente de la incorporación de nuevos lenguajes y soportes, sino también de manera significativa, una revisión de los modos de uso, los nuevos caminos intelectuales que se proponen, la potencialidad de los nuevos lenguajes, la relación con el conocimiento que generan y las prácticas sociales que se habilitan con ellos. Para transformar al menos parcialmente la brecha instalada desde sus orígenes entre la escuela y lo contemporáneo, es necesaria una actualización en la renovación pedagógica y curricular para un diálogo más fluido con los saberes que se producen y circulan dentro y fuera de la escuela.

Nuevas alfabetizaciones, nuevos desafíos

El recorrido que efectuábamos hasta aquí, nos lleva a subrayar que no se trata sólo de renovar los soportes y lenguajes en los que la escuela produce su trabajo con el conocimiento,

sino las manera de diálogo que construye con ese saber, que preguntas habilita y el grado de sofisticación de las operaciones intelectuales que se propician, entre otros aspectos.

Ya hemos caracterizado el modo en que la categoría de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes. De manera similar, y para referimos a la alfabetización digital adoptamos la denominación de “nuevos medios” (Dussel, 2012) -más que nuevas tecnologías- porque entendemos que las tecnologías no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre los productores y usuarios (Dussel, 2012; Gitelman, 2008; Manovich, 2006).

Tomar esa perspectiva implica atender no sólo a la incorporación de nuevos dispositivos concretos sino también a la negociación con modos y expectativas de uso que exceden largamente una prevision didáctica anticipatoria, e incorporar una actualización de esa noción que la teoría pedagógica ya consagró, acerca de que el aprendizaje se produce en relación, interactuando, ensayando, construyendo y reconstruyendo. En ese contexto, la negociación de significados tiene sentido, configura una estrategia de enseñanza, comprensión y aprendizaje.

Parece ser claro que existe un consenso acerca de que hay otros saberes que se vuelven necesarios en una sociedad complejizada, pero esos otros saberes requieren estar inscriptos en la genealogía de los conocimiento anteriores, es decir, en las maneras más conocidas y difundidas de enseñar a pensar, y también deben habilitar maneras de pensar. Lo que estamos queriendo enfatizar es que se nos plantea un camino de sofisticación, individual y colectivo, acerca del uso y desarrollo del conocimiento. Esto no quiere decir el aumento cuantitativo de conocimiento sino que esa sofisticación -o tal vez sea más adecuada la noción de complejización- fue el camino que la formación y los sistemas educacionales han debido recorrer a los largo del tiempo y en las diferentes regiones del mundo; esto es, la reflexión acerca del qué conocer y dar a conocer estuvo estrechamente ligado a ver qué tipo de operaciones intelectuales se abrían paso. En ese sentido, las sociedades fueron dejando atrás una noción del conocimiento acumulado, signo de posesión y distinción, con concepciones enciclopedistas y librescas hacia una concepción de saber dinámico, redefinido en el uso y su impacto social. Podríamos sintetizarlo como un derrotero de la acumulación a la sofisticación o complejización que debió ser realizado por los sistemas educacionales.

Este debate implica también una dimensión social del conocimiento que la escuela pone en funcionamiento, lo que requiere, por un lado, generar diálogos más fluidos con lo que produce la sociedad -sus vanguardias emergentes, sus nuevas producciones, sus géneros innovadores- y por otro, analizar a qué prácticas sociales habilita el conocimiento que se enseña y sus usos, lo que se vincula a llevar a un segundo plano la organización disciplinar -sin desecharla- y priorizar el abordaje, conceptualización e intervención en problemáticas, prácticas e intervenciones sociales diversas. Será una manera auspiciosa de poner a los adultos, niños, niñas y jóvenes en un rol de productores culturales, más que de reproductores de experiencias más distantes.

La biblioteca infinita

Habitualmente, se encuentra de manera extendida una visión de niños y jóvenes como uniformemente digitales, participativos y creativos, mientras que se caracteriza el espacio escolar como anticuado y pobre. ¿Describe efectivamente nuestras escuelas y nuestra cultura esta contraposición? Adelantamos que discutiremos esto en este texto, analizando una supuesta riqueza y variedad de las prácticas culturales de los jóvenes con los nuevos medios digitales, que convendría investigar sin dar por sentada ni su generalización ni su intensidad

(Dussel, 2012). Tampoco quiere decir que haya que suscribir a una posición nostálgica o que se defienda el actual estado de cosas de las escuelas; pero sí implica tener una mirada atenta a la complejidad de las transformaciones.

Presentaré someramente información sistematizada que es producto de una investigación³ por la que realizamos trabajo de campo entre 2009 y 2010 en cuatro escuelas de la provincia de Buenos Aires que representan comunidades educativas bien diferenciadas. Esas escuelas fueron una escuela técnica de una ciudad pequeña altamente industrializada que atiende a sectores bajos y, en menor proporción, medios (T); una escuela media que recibe alumnos que son la primera generación de sus familias que acceden a la escuela secundaria, ubicada en un partido con un perfil socioeconómico bajo (M); una escuela secundaria que nació bajo la dependencia nacional antes de la transferencia de la década del '90, ubicada en un polo productivo agrícola (E); y un colegio nacional en una ciudad de alto poder adquisitivo y que recibe estudiantes de clase media-media alta (N). Realizamos allí encuestas a un total de 310 estudiantes, 78 estudiantes de 2do. y 5to. año en cada escuela. Se llevaron adelante también entrevistas en profundidad con docentes, directivos y 6 estudiantes de cada institución en los niveles indicados. Un primer dato interesante al respecto es que un 14% de los estudiantes contestó que no usa internet.⁴ Seguimos en este caso las huellas de las excepciones para dar cuenta precisamente de aquello que se sale del sentido común de la universalidad del acceso a internet. Al desglosar este 14% ni las diferencias de género ni las etarias (año que cursa el encuestado) resultaron estadísticamente relevantes para explicarlo. No obstante, los tipos de instituciones y las poblaciones a las que atienden resultaron relevantes. Mientras que en la escuela (N) el 100% de los estudiantes manifestó usar internet el 28% y el 17% de los encuestados de las escuelas (M) y (T), respectivamente, manifestaron no hacerlo. Así, las dos escuelas que reciben estudiantes de nivel socioeconómico bajo reportan un menor uso de internet.

Este dato se puede leer acompañado de los lugares de acceso de los jóvenes. Para el 86% que sí usa internet, tan solo el 1% dice acceder desde la escuela. Al discriminar según las escuelas aparecen dos fenómenos interesantes. Por una parte, en (N), la principal vía de acceso es el hogar (97%) y las otras posibilidades que implican espacios comunes con otros jóvenes como la escuela, el cyber o la casa de amigos son muy poco frecuentados. En el polo opuesto, en la escuela (M), donde el acceso desde el hogar apenas alcanza el 39%. También se trata del único caso en que el cyber supera el acceso desde el hogar alcanzando un 48%, mientras que un 23% se conecta desde la casa de sus amigos. Estos primeros datos presentan nuevamente la variable socioeconómica como la más importante del acceso, pero también sirve para pensar en usos diferenciados y contextos de apropiación completamente distintos. Se podría pensar que los usos de internet en los sectores con menos recursos están asociados a espacios comunes, con otros, pero también con tiempos de conexión y capacidad de transferencia de datos más limitada. Si seguimos esta línea, aunque todas las actividades del espectro de ocio en los jóvenes tienen un alto componente social (Mäyrä, 2008, Jenkins, 2009), en contextos económicamente adversos. esa sociabilidad tiene un matiz corporal importante ya que las y los jóvenes se conectan habitualmente desde espacios comunes, compartidos con otros pares (Piracón, 2012). Así, en palabras de Winocur:

La apropiación de un artefacto digital *siempre* se produce en espacios cotidianos situados en el hogar, el trabajo, la escuela, el transporte público, el cibercafé, el cine, la calle, etc., *siempre* en relación con otros cercanos y conocidos, y *siempre* en alteridad con *los otros* extraños y desconocidos, aunque unos y otros estén físicamente ausentes (2009, p. 17).

³ Me refiero al proyecto “La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencia de lo común y producción de desigualdades”, financiado por el CONICET, Proyectos Plurianuales,

⁴ Retomo aquí una ponencia de Jaime Piracón (2012) a partir de la mencionada investigación.

Ahora bien, el 86% que utiliza internet tiene usos muy diferentes, algunos determinados por las variables socioeconómicas y otros por variables como el género o el año de escolaridad.

El dato más relevante tiene que ver con las actividades escolares. La única actividad que no presenta variaciones entre los distintos sectores es la realización de las tareas. Cerca del 95% de los estudiantes que usan internet lo utilizan para buscar material para sus tareas escolares. Se trata en este caso de la actividad más extendida de todas las posibles, sin importar la clase social el género o la edad (Piracón, 2012). Esto habla de una relación que se gestó sin estrategias calculadas o por lo menos no por la escuela, la “naturaleza” de la información que circula en internet y la que circula en la escuela no son diametralmente opuestas, por el contrario, parecieran tener un diálogo fluido (Piracón, 2012).

En ocasiones, y más allá de uso de la computadora, con el manejo de textos en cualquier soporte existe una diferencia de saberes y de profundidad de análisis que revisten las actividades de escritura y de la lectura de un texto entre las distintas escuelas. En algunas de ellas las actividades consisten en escrituras personales, ensayos, puntos de vista, es decir, actividades que ponen en juego quehaceres propios de un escritor experto como la planificación del texto, la estructuración del mismo siguiendo las características del tipo de texto pedido y cierta profundidad en el análisis del texto leído que sirve como disparador de la escritura. En otras, contrariamente, las actividades consisten en responder preguntas que se encuentran explicitadas en el texto leído o en la explicación del profesor. El desafío consiste entonces en identificar qué parte del texto leído copiar para responder a la pregunta. La disparidad de las estrategias intelectuales es visible y hace pensar en que medida nos posicionamos y posicionamos a nuestros alumnos en un rol de productores culturales o de pasivos reproductores de lo ya conocido.

Allí, se potencia el lugar de la escuela y su capacidad de incidencia sobre factores de desigualdad social que podrían -o no- ser reproducidos por las escuelas, en el sentido de que se autoimponen restricciones a lo que éstas pueden hacer (el acceso diferencial a computadora o internet es un ejemplo de ello), pero por otra parte, también hay una fuerte influencia del acoplamiento de las propuestas escolares con esas diferencias sociales, de manera que también es posible indicar que las escuelas *producen* desigualdad en el nivel de las prácticas alfabetizadoras, una desigualdad asociada a las percepciones de los actores institucionales acerca de lo que es posible y lo que no es posible hacer con los niños, niñas y jóvenes en las escuelas.

Mirar, enseñar, ver

Hablar también de alfabetización audiovisual o cultura visual, implica recordar que la visión es una construcción cultural, que se aprende y se cultiva, y por lo tanto, tiene una trayectoria vinculada a la historia del arte, de las tecnologías, de los medios y a las prácticas sociales de exhibición y muestra, y a los modos de ser espectadores; y está profundamente involucrada con las sociedades humanas, con la ética y la política, con la estética y la epistemología del ver y del ser visto. También en este aspecto es necesario ser precavidos ante la extendida noción de “nativos digitales” (en contraposición a los adultos “inmigrantes” al mundo digital, y la escuela como institución representativa de ellos) en una revisión crítica que no deje de señalar que los usos de las niñas, niños y jóvenes no son “naturalmente” innovadores y autónomos. Lejos de la impronta “celebratoria” habrá que analizar también cuanto dejan a los jóvenes sujetos a intervenciones comerciales, en soledad o en un vínculo superficial con el conocimiento.

Una investigación reciente coordinada por Inés Dussel (2012) abre interrogantes sobre la profundidad y la potencialidad para generar aprendizajes de algunas prácticas que llevan adelantes las y los jóvenes (posteos fotográficos, uso de videos, etc.): También, llama la atención sobre la profundidad de las estrategias intelectuales a las que invita el uso de imágenes por parte de los adultos de la escuela, y en qué medida éstas trascienden la búsqueda de animación, la intención de captar la atención y la preocupación por hacer más entretenida la clase. El pasaje de esa situación de animación a que efectivamente se produzca allí algo del orden del conocimiento, que sea -por consiguiente- una instancia formativa, donde se ponga en juego el aprendizaje, es un interrogante abierto por la autora (Dussel, 2012).

Esta suma de elementos -poner entre signos de pregunta la presunción extendida de que estamos ante nativos digitales y la profundidad de estrategias interactivas que se propician- implica una perspectiva que no solamente cruce lo que se hace en la red con las relaciones de clase, raza o género, sino también una mirada cuidadosa sobre las vinculaciones con los saberes que propicia el mundo digital. En relación a esto, Dussel (2009) considera a la cultura visual como “un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones, y que están inscriptos en prácticas sociales, estrechamente asociadas con las instituciones que nos otorgan el `derecho de la mirada’”, entre estas instituciones se encuentra la escuela.

De manera imilar, en su libro *El espectador emancipado*, Jacques Rancière plantea que frente a los signos sensibles dispuestos por el autor, reconocer esos signos es involucrarse en una cierta lectura del mundo, lectura que engendra un sentimiento de proximidad o de distancia que nos empuja a intervenir en la situación así significada (Rancière, 2010). “La política entonces es en primer lugar la actividad que reconfigura los cuadros sensibles en cuyo seno se definen los objetos comunes” (Rancière, 2010: 61); un modo de reparto de lo sensible, de ver o no ver en él espacios comunes (Rancière, 2011:122).

Las cambiantes manifestaciones culturales, sin lugar a dudas, han desafiado a la escuela pero debe decirse, también, que no se trata de un hecho inédito, sino que la escuela ha debido convivir y producir con la conmoción que los cambios del contexto le han impuesto. Debe recordarse que cuando la transmisión de saberes, valores, tecnologías y prácticas se volvió más compleja, las sociedades dieron origen a la escuela.

Podemos incluir dentro de esas complejizaciones a la educación de la mirada, a la capacidad de desarrollar un juicio analítico a partir de imágenes, fijas y en movimiento. Resulta necesario mencionar que el uso de imágenes en la escuela no es una cuestión novedosa, ya que desde su surgimiento, la escuela ha estado impregnada de ciertas imágenes (héroes nacionales, juramentos, batallas, cabildos, abrazos trascendentes, etc) que fueron configurando su historia. Sin embargo, tomamos nota de lo que plantea Malosetti Costa (2006) en que estas imágenes, inculcadas por la escuela hasta el hartazgo, acabaron por volverse invisibles.

Las imágenes han sido utilizadas a lo largo de la historia con distintas intenciones comunicativas y la mayoría de las veces asociadas a la palabra escrita, sobre todo en el contexto escolar donde -como hemos planteado ya, la enseñanza de la escritura ha sido uno de sus roles centrales. Sin embargo, también esa incorporación no estuvo exenta de una posición de sospecha, sobre todo respecto a la cultura visual de masas y la popularización de esas manifestaciones culturales, considerándola como una fuente de decadencia del consumo cultural, que privilegia el esparcimiento por sobre lo formativo.

Una discusión también interesante refiere a los usos del cine a partir de lo que Bergalá (2007) ha analizado sobre el cine y la escuela. Este autor plantea que el arte no puede ser enseñado, pero, lejos de detenerse en la imposibilidad que la escuela debe ocuparse de generar el encuentro entre los niños y el arte. Es una obligación de la escuela generar ese encuentro, profundizado por el hecho de que para muchos niños no habría otra manera de

experimentarlo si no fuera a través de la escuela. También se formula el interrogante acerca de si la escuela está preparada o no para realizar esta tarea:

“[...] la escuela, tal como funciona, no está hecha para este trabajo, pero al mismo tiempo, hoy en día es, para la mayoría de los niños, el único lugar donde este encuentro con el arte puede producirse. Así pues, está obligada a hacerlo” (Bergala, 2007, p. 34-35).

Esto ofrece una consideración interesante sobre la transmisión, en relación a que la escuela debe ser un lugar de encuentro de las y los más jóvenes con las películas que serían difíciles de encontrar fuera de la escuela. Asimismo, permitir que el docente se constituya como “pasador” (retomaremos esta figura en el capítulo siguiente), que pueda poner a disposición el saber y el disfrute frente a esa manifestación cultural e incluso manifestando sus preferencias personales, que serán una referencia para quienes lo oyen, aunque no una prescripción cerrada.

En este sentido, Jorge Larrosa plantea que la mirada de una imagen debe llegar a hacerse, construirse, detenerse a mirar y poder, decodificarla, clasificarla, asimilarla; ello supone detenerse entre la fluidez, la proliferación fugaz, construir un “mirador” para que se convierta en una imagen. He ahí, una vez más, el valor de la escuela para posibilitar ese estar y mirar (Larrosa, 2006).

Asimismo, como hemos mencionado captar la atención del alumno devenido espectador, se volvió una preocupación central de la acción educativa y de otros medios también. Este panorama plantea algunos desafíos en las formas más familiares en las que la escuela fragmentó y separó los saberes. Dussel (2009) lo plantea de manera muy clara cuando afirma:

“La respuesta de la escuela viene muchas veces por engordar el *currículum*, ampliarlo y poner una nueva “celda” que haga lugar a los saberes que aparecen (por ejemplo, nuevas tecnologías, computación, “construcción de la ciudadanía” o talleres de prevención), pero de esta forma no se llegan a replantear la forma en que se clasifican los saberes, cuáles se siguen considerando fundamentales y prioritarios, y cuáles aparecen relegados a los márgenes, como tareas quizá placenteras, pero sin duda no igualmente legítimas” (Dussel, 2009, p.187).

Pensar un nuevo escenario para lo escolar sin promover un contacto banalizado con la información y los nuevos medios, sin perder de vista los enclaves que son necesarios para que el aprendizaje se produzca y no sólo una “navegación” entre informaciones y consumos, es un verdadero desafío para la escuela. Quisieramos finalizar este apartado planteando que no nos parece promisorio un diagnóstico que clasifique y cosifique posiciones (lo viejo/lo nuevo; nativos/inmigrantes). Tampoco uno que se plantee en un escenario simplificado de “implementación” de las tecnologías que servirán para motivar a los estudiantes y para un aprendizaje más fluido y que por lo tanto debe dejarse atrás todo aquello que de “perimido” tiene la escuela, retardando la evolución “natural” de las prácticas pedagógicas. No es, en absoluto, un problema nuevo o una tensión inexistente tiempo antes. Cuando se rememora el ideario ilustrado de la modernidad y el origen enciclopédico de las instituciones del siglo XIX y

XX, se valora el hecho de que los sistemas educativos encarnaron una política de distribución masiva de saberes. Debe decirse también que nada indica que esos saberes fueran emancipatorios, ni igualitarios, ni inclusores por sí mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- Banks, James (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age, *Educational Researcher*, 37, 3 (2008) 129-139.
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22, 4 (2011) 243-251.
- Benjamín Walter (1912) “Die Schulreform, eine Kulturbewegung” (La reforma escolar: un movimiento cultural), Revista *Student und Schulreform*, Friburgo.
- Benjamín Walter (1913) «Experiencia» («Erfahrung», págs. 93-97), en la Revista *Der Anfang* (El comienzo)-
- BERGALA, Alain (2007) *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Braslavsky Berta (2004) ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana, Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Buckingham David (2008) *Más allá de la tecnología*, Manantial: Buenos Aires.
- Carr W. and Hartnett A., (1997) *Education and the struggle for democracy. The politics of educational ideas*, Open University Press: Buckingham.
- CUBAN, LARRY (2001). *OVERSOLD AND UNDERUSED. COMPUTERS IN THE CLASSROOM*. HARVARD UNIVERSITY Press: CAMBRIDGE.
- Cherryholmes C. (1998) *Power and Criticism, Poststructural Investigations in Education*, New York: Teachers College, Columbia University.
- Dubet Francois. (2006) *El Declive de la Institución*, Gedisa: Barcelona.
- DUSSEL, INES, (2012) “MÁS ALLÁ DEL MITO DE LOS 'NATIVOS DIGITALES' JÓVENES, ESCUELA Y SABERES EN LA CULTURA DIGITAL” EN SOUTHWELL M. *ENTRE GENERACIONES. EXPLORACIONES SOBRE EDUCACIÓN, CULTURA E INSTITUCIONES*, HOMO SAPIENS: ROSARIO.
- DUSSEL, INES, (2011) *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana. Buenos Aires.
- Dussel, INES (2009). “Escuela y cultura de la imagen: Los nuevos desafíos”, Revista *Nómadas*, No. 30, Abril 2009, pp. 180-193.
- Dussel, Inés, (2008) “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad?” *Elementos para el debate*”, en *Revista de Política Educativa*, Universidad de San Andrés: Buenos Aires.
- Dussel I. y Southwell M. (2007) “La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural” en *El Monitor de la Educación* Nro. 13, 5ta. Época, Buenos Aires, 2007.
- Ferreiro Emilia (2001) *Pasado y presente de Iso verbosleer y escribir*, Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- FERREIRO EMILIA (1994) “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia”, en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 15 Nro. 3
- Foucault, Michel, (1996) “How Much Does It Cost to Tell the Truth”, en: *Foucault Live*,

Semiotext(e): New York.

GITELMAN, L. (2008) *Always already new. Media, history and the data of culture*. MIT Press. Cambridge.

Hopenhayn, Martin (2004a) "Orden Mediático y Orden Cultural: Una ecuación en busca de Resolución" en *Pensar Iberoamerica. Revista de Cultura*, <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric05a02.htm>, consultada en febrero, 2013.

Hopenhayn, Martin (2004b) "Participación juvenil y política pública: un modelo para armar" Trabajo presentado no I Congresso da Associação Latino Americana de População, ALAP, realizado em Caxambú- MG – Brasil, de 18- 20 de Setembro de 2004.

Jenkins, Henry (2009). *Fans Blogueros y videojuegos*. Paidós: Barcelona.

Kessler, Gabriel (2007) "Principios de justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo limitado y resignificación de la jerarquía", en GRIMSON, Alejandro [comp.] *Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires: Edhasa.

Kress, Gunther (2005), *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía: Granada.

Lahire, Bernard. (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Bellaterra: Barcelona.

Larrosa, Jorge (2006). "Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia". En: Dussel, I y Gutierrez, D (compiladoras). *Educación la Mirada: Políticas y Pedagogías de la Imagen*. Ed. Manantial.

Lefort, Claude (1986) *The Political Forms of Modern Society*, Cambridge University Press, Cambridge.

Link, Daniel (2005) "La cultura letrada y la cibercultura son aliadas" entrevista de Iván Schuliaquer, en *El Monitor de la Educación* Nro. 3, Quinta Época, 2005, Buenos Aires.

Litichever L. Nuñez P., Piracón J. y Southwell M. (2013) *Informe de avance del proyecto de investigación "Vínculos inter e intra generacionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de la ciudadanía"*, UNICEP.

Malosetti Costa, Laura (2006). "Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar". En: Dussel, I y Gutierrez, D (compiladoras). *Educación la Mirada: Políticas y Pedagogías de la Imagen*. Ed. Manantial: Buenos Aires.

MANOVICH, Lev (2006) *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Paidós. Barcelona.

Mäyrä, Frans (2008). *An introduction to game studies: Games in Culture*. SAGE Publications: Londres.

Mouffe, Chantal. (2007) *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Piracón, Jaime (2012). *Las TIC en los vínculos escolares de cuatro escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires*. Ponencia presentada en VII Jornadas de Sociología de la Universidad de la Plata, diciembre de 2012.

Rancière, Jacques (2010) *El espectador emancipado*, Manantial, Buenos Aires.

Rancière Jacques (2011) *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*, Herder, Barcelona.

Sibila, Paula (2012). *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca: Buenos Aires.

Southwell Myriam (2012a) "Estética/política: un abordaje sobre esos conceptos y sus fronteras" en De Alba A. (en prensa) *Giros Teóricos. Lenguaje, Transgresión y Fronteras*, UNAM, México.

SOUTHWELL MYRIAM (2012B) *ENTRE GENERACIONES. EXPLORACIONES SOBRE EDUCACIÓN, CULTURA E INSTITUCIONES*, HOMO SAPIENS, ROSARIO.

Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. Siglo XXI Editores, México D. F.