



# La comunicación pedagógica y las TIC en la escuela secundaria: misceláneas de una relación conflictiva

Fecha de recepción:

15/06/2018

Fecha de aceptación:

24/09/2018

**Palabras clave:**

educación,  
comunicación,  
mediación,  
TIC, escuela  
secundaria

**Keywords:**

*education,  
communicatio,  
mediation,  
ITC, secondary  
school*

## Pedagogical communication and ICT in secondary school: miscellanies of a conflictive relationship

### Analia Elizabet Errrobidart

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina  
[analiaerrobidart@gmail.com](mailto:analiaerrobidart@gmail.com)

### Resumen

En este artículo nos proponemos analizar los modos en que las instituciones y los sujetos tramitan las situaciones -a veces conflictivas- que se producen en las escuelas secundarias cuando las TIC son utilizadas con propósitos de enseñanza y para el desarrollo de la vida social.

En el marco del proyecto de investigación “La educación como práctica sociopolítica. Sentidos y estrategias de inscripción social” hemos relevado aspectos comunes y otros en franco desacuerdo con respecto a los sentidos de la educación entre los sujetos que interaccionan en las escuelas que forman parte de este estudio. Se utilizaron diferentes procedimientos metodológicos en perspectiva socio-antropológica como la aplicación de una encuesta, entrevistas, grupos focales, registros de la dinámica escolar dentro y fuera de los salones de clases. Ellos nos permitieron identificar un amplio abanico de posiciones con respecto al sentido de la educación secundaria: la obligatoriedad como encierro, el desacuerdo con las prácticas desarrolladas por otros – de estudiantes sobre los docentes como a la inversa-, la impugnación de



expectativas y valores entre adultos y jóvenes, la posibilidad/imposibilidad de la comunicación pedagógica. En ese campo de discrepancias escolares, la presencia de las TIC incorpora una nueva problemática que analizamos a partir de situaciones que revelan diferentes concepciones de la comunicación y de las prácticas asociadas a ella.

In this article we propose to analyze the ways in which institutions and subjects deal with situations - sometimes conflicting - that happen in secondary schools with the use of ICT for teaching purposes and in the development of social life.

In an ongoing investigation we have relieved common aspects and others in disagreement about the meanings of education, between the interacting subjects in the schools that are being study.

Different methodological procedures were used in socio-anthropological perspective such as the application of a survey, interviews, focus groups, records of school dynamics inside and outside classrooms. There is a wide range of positions regarding the meaning of the secondary school: the naturalness of the confinement, the disagreement with the practices developed by others -students respect of teachers and conversely, the challenge of expectations and values between adults and young people, the possibility / impossibility of pedagogical communication.

In this lush field of school disagreements, the presence of ICT incorporates a new problem that we propose to analyze from three situations that reveal different conceptions of communication and the practices associated with it.

## Introducción

El interés por indagar los sentidos de la educación que se construyen en el contexto sociopolítico contemporáneo nos llevó, como grupo de investigación<sup>1</sup>, a transitar un camino que en el año 2013 se focalizó en las transformaciones producidas en la escuela secundaria, que al definirse como obligatoria en algunos países de la región, colocaba en este nivel del sistema educativo una serie de interrogantes y desafíos tanto prácticos como conceptuales.

En el proyecto denominado “La educación como práctica sociopolítica. Sentidos y estrategias de inscripción social” (2011-2014) decidimos abordar los procesos educativos, organizativos y políticos que se ponían en juego en las escuelas que denominamos “de reciente creación”. Esto es, escuelas secundarias que se crearon en la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires en el año 2008 atendiendo al requerimiento de extensión de la obligatoriedad y la inclusión social que estableció la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006, durante el gobierno del presidente Néstor Kirchner. A partir de esa investigación produjimos el libro “Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico de la escuela secundaria obligatoria” (Errobidart, 2015).

En el año 2015 definimos un nuevo proyecto “La educación secundaria bajo el mandato de inclusión social. Sujetos, instituciones y prácticas”<sup>2</sup>. En un contexto sociopolítico signado por la tensión entre la inclusión y la exclusión de los sujetos nos preguntamos: ¿Qué transformaciones en el sentido de educar se manifiestan en las prácticas de los sujetos que participan en las instituciones que componen la actual educación secundaria obligatoria, bajo el mandato de inclusión social?

Luego, se formularon los objetivos del nuevo proyecto y un riguroso dispositivo metodológico de corte socio-antropológico con el que se realizó un trabajo de campo que duró dieciocho meses, en cinco escuelas secundarias del partido de Olavarría. Las escuelas seleccionadas responden a las siguientes características: secundaria de gestión privada (católica) con más de 50 años de trayectoria; otra, secundaria pública, con más de 50 años de trayectoria (ex escuela nacional); secundaria urbana

dependiente de la universidad (UNICEN); una secundaria rural creada a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) y finalmente, una escuela secundaria urbana creada a partir de la LEN, ubicada en un “barrio mancha”<sup>3</sup>(Gravano, 2005) de la ciudad.

Realizada la sistematización y análisis de los datos obtenidos, los elementos comunes vinculados a los sentidos que presenta la escolaridad secundaria para los jóvenes de las escuelas de la muestra, son: la escuela es un espacio de encuentro social y afectivo; la relación de autoridad con los adultos se establece a partir del respeto mutuo y vínculo interhumano articulando en lo que tienen en común; el conocimiento cobra sentido cuando se transforma en herramienta para interpretar, comprender y resolver problemas concretos de la vida, cuestiones de interés inmediato o proyectado; el debate de hipótesis y fisura de núcleos rígidos de significación.

Los docentes que reconocen y vivencian los sentidos que expresan los jóvenes, manifiestan transformaciones de su trabajo: necesidad de conocer las condiciones, situaciones y problemáticas de vida del grupo para dar anclaje a la relación pedagógica; esas mismas situaciones los interpela para mirar más profundamente a los jóvenes y comprender qué les está pasando, qué cuestiones subjetivas o sociales los inquietan; las problemáticas de la cultura juvenil como la droga, el alcohol, las relaciones sociales y familiares conflictivas se instalan en el aula y deben asumirlas y actuar, a veces, sin herramientas ni formación; dicen estar dispuestos a transitar caminos pedagógicos que desconocen y a aprender de los estudiantes.

En los bordes y por fuera de los aspectos comunes, se encuentra un amplio abanico de posiciones mayoritarias respecto del sentido de la escuela secundaria: la obligatoriedad como encierro, el desacuerdo con las prácticas que allí se desarrollan (tanto de estudiantes respecto de los docentes como a la inversa), la impugnación de expectativas y valores entre adultos y jóvenes, la posibilidad/imposibilidad de la comunicación pedagógica que pareciera dificultarse con la incorporación de TIC. Estos aspectos relevados e interpretados por los investigadores del equipo, han sido expuestos con mayor profundidad en trabajos anteriores (Errobidart, 2017).

Es precisamente en este frondoso campo de desacuerdos donde ubicamos la problemática que aborda este artículo. La variedad de situaciones relevadas en el campo nos abre una nueva ventana de exploración cuyo epicentro es la comunicación, concepto analizador de las acciones pedagógicas en tanto constructora de sentido y de entendimiento.

## **La comunicación en la educación: dinámica de una relación compleja**

Los estudios de la comunicación en la educación pueden ubicarse en un recorrido histórico que comprende desde los inicios del siglo XX hasta ubicarnos en los escenarios sociopolíticos actuales. Como señalan y problematizan distintos investigadores (Hurgo, 1999; Martín Barbero, 2002; entre otros), comunicación y educación se entrecruzan en distintos procesos y perspectivas pasando por etapas de divorcios, recelos, denuncias y articulaciones posibles (Carbone, 2004), que permanecen vigentes en las culturas escolares.

Como proceso de mediación pedagógica inspirada en referentes de la escuela de Birmingham, como Raymond Williams (1977) y Jesús Martín Barbero (1988) — con su interpretación en clave latinoamericana de los procesos de mediación — la comunicación, en tanto tecnologías de información y comunicación (TIC), se ha conformado en una vertiente de la relación que es, potencialmente, la más poderosa de todos los tiempos.

En este contexto, es necesario reconocer que las transformaciones del capitalismo en un movimiento global tanto en el plano económico como social, político y cultural, es posible gracias — o como consecuencia — del desarrollo tecnológico. La tecnología asociada a la información y a la comunicación, ha transformado la lógica bajo la cual se organizaban el trabajo, la vida cotidiana, las relaciones interpersonales, la realidad social de las personas.

Martín Barbero (2000), señala tres aspectos centrales — a los que llama *desórdenes* — a atender en la relación comunicación y educación en relación a las TIC, que afectan tanto a la estructura de la escuela como

a las identidades de los sujetos. El primer desorden lo ubica en la producción del saber especializado de la mano de las nuevas tecnologías, tomando como ejemplo los desarrollos genéticos. Un segundo desorden advierte que las tecnologías informáticas trabajan en “una aleación de cerebro e información: el computador tiene como materia prima logaritmos y como producto símbolos y textos” (Martín Barbero, 2000, p. 4) que establecen un cambio radical en los procesos asociados a la producción de conocimiento, o como explica el autor, una nueva figura de la razón. La escuela recién está comenzando a problematizar esta nueva relación del sujeto con la máquina, que ya no es una relación exterior –interior, sino una hibridación.

Y el tercer desorden que señala es el descentramiento del saber y del aprendizaje, del libro de textos y de la escuela.

La incorporación de TIC al desarrollo del currículo escolar supondría, entonces, comprender que, en la dinámica social actual, las tecnologías digitales forman parte de la trama cultural contemporánea (Martín Barbero, 2008) y en consecuencia, no resultaría necesaria una habilitación de la escuela para que ellas estén presentes en su vida cotidiana. El desafío de modificar las estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes significativos a partir de la presencia activa de estudiante utilizando TIC encontrará también, como parte del proceso que articula en esta mediación, las resistencias, el divorcio y el recelo que históricamente han condicionado la relación comunicación-educación.

Con el propósito de resignificar los enunciados anteriores, nos proponemos analizar a través de tres situaciones relevadas en el trabajo de campo, cómo la escuela en tanto institución, los docentes y los estudiantes, negocian los sentidos de este proceso.

## **Tres situaciones registradas en escuelas secundarias para visibilizar la relación entre comunicación y educación**

De las situaciones relevadas en el trabajo de campo, se seleccionan tres que resultan representativas de la proporcionalidad entre situaciones

escolares que tienen a la comunicación mediada por TIC, como posibilidad y/o problema. Así, dos de ellas expresan la conflictividad dominante relevada en la investigación donde los problemas derivados de su uso son adjudicados por los agentes escolares, genéricamente, a la presencia de las TIC aunque se trate del uso de dispositivos móviles en los dos casos<sup>4</sup>.

En el primer caso, se analiza una situación en la que el teléfono celular pretende ser utilizado como recurso didáctico innovador y el segundo caso, se corresponde con una situación en la que se utiliza el celular para filmar una escena de la vida privada, que es difundida masivamente y el conflicto que ello produce estalla en la escuela.

Ambas resultan indicativas de dos aspectos: el uso instrumental del dispositivo móvil que resulta de una confusión entre la innovación pedagógica y el uso de un recurso tecnológico como innovación; y una comprensión deficitaria en el uso de las comunicaciones mediadas por TIC en la vida social, de reconocimiento de límites entre la vida privada y la pública, y las consecuencias que ello puede producir para el usuario.

La tercera situación seleccionada nos coloca ante un relato de situaciones de clases donde se han utilizado TIC como parte de la estrategia metodológica del docente y que ha desencadenado un proceso de trabajo valorado positivamente por las/los estudiantes. Estos casos han sido observados de manera muy minoritaria en las escuelas seleccionadas, pero consideramos que los procedimientos implicados en él contemplan, además del uso reflexivo de las TIC, el desarrollo de capacidades comunicativas socialmente deseables.

**Situación 1.** La clase correspondiente a la materia “Comunicación, cultura y sociedad” se desarrolla en quinto año del nivel secundario obligatorio en una escuela pública de la ciudad de Olavarría<sup>5</sup>, Provincia de Buenos Aires. La docente está sentada de medio lado sobre una esquina de la mesa que oficia de escritorio, con la ropa desalineada, mientras explica con entusiasmo una actividad con la que pretende interesar al grupo de 25 jóvenes. Les propone a los jóvenes que busquen información sobre la agenda cultural de la ciudad utilizando sus celulares, dividiendo el curso por grupos según distintos barrios. Una vez organizada la información según criterios que expone de manera oral, los informes serán

socializados para armar una visión común de la cultura en la ciudad de Olavarría.

Mientras algunos estudiantes se involucran con la tarea, otros han tomado fotografías de la docente en posiciones graciosas o ridículas, que han complementado con emoticones y otras funciones de animación de *Instagram*<sup>6</sup>. Cuando las fotografías comienzan a circular por el grupo, la clase se dispersa y entra en un estado de risas y desasosiego del que no puede participar la docente porque desconoce lo que está sucediendo. En vano intenta retomar el hilo de la tarea, trabaja solo con un pequeño grupo que la escucha sin lograr el propósito expuesto al inicio de la clase, cuando toca el timbre se retira del salón.

La investigadora fue informada al día siguiente por la docente que cuando llegó a la sala de profesores, sus compañeros le hicieron bromas a raíz de las fotos que habían sido subidas a *Facebook* (en la página institucional) por los estudiantes. Esta situación irritó más aun a la docente, que inició una serie de acciones que incluyeron repensar la función y los usos de la red social *Facebook* en la institución, los celulares en la clase y el estilo de comunicación *amigable* en el aula.

**Situación 2.** Una estudiante de 4to año de la una escuela secundaria toma un video mientras mantenía relaciones íntimas con su novio. El chico se lo envía a un amigo del mismo curso que la estudiante, quien lo distribuye en el grupo áulico y así sucesivamente hasta hacerse viral. La acción de distribución se realizó en la escuela.

Según sus compañeras de curso, la joven sintió vergüenza de volver a la escuela por haberse convertido en el foco de las conversaciones, y suspende la asistencia a clases. Al cabo de una semana sus padres se presentan ante la directora del establecimiento exigiendo una penalización de la acción (sanción para quienes distribuyeron el video), argumentando que esa acción, finalmente, es responsabilidad del equipo directivo porque la distribución del video se realizó en horario escolar. Exigen además que, de algún modo, restituyan la “buena imagen” de la joven ante los docentes.

**Situación 3.** En una entrevista, una estudiante relata:



una de las experiencias significativas en mi escuela que marcó mi aprendizaje, fue la primera actividad que nos dio el profesor de TIC. Consistía en hacer grupos de estudio de ocho estudiantes para trabajar con dos determinados artículos que había dado el profesor. Todos teníamos los artículos en nuestras notebooks. Pero el grupo inicial se dividía en dos y así cada subgrupo debía identificar conceptos clave de los textos y a partir de ello realizar una red conceptual<sup>7</sup>. Una vez hecho esto, los subgrupos se volvían a unir, se comentaba lo que habían entendido y se armaba una nueva red conceptual. Después cada grupo compartía su red a modo de resumen de los artículos que habían tocado, con el grupo de TIC en Facebook para de este modo poder realizar una exposición oral con soporte visual donde se explique la red propia y su capacidad de relacionar con los conceptos trabajados por el otro grupo (Estudiante 3, Escuela Secundaria Universitaria, 18/8/2017, entrevista a estudiantes).

Finalizada la exposición oral el profesor propuso a los alumnos realizarse a sí mismos una crítica sobre su desarrollo y participación en el trabajo. Continúa la estudiante:

De este modo entendí la importancia de trabajar en equipo para resumir y la necesidad de hacerlo cuando hay mucho para leer (sucede en la facultad). La capacidad de entender lo que se lee, identificar conceptos y poder vincularlos en una red, debatir entre todos y así cruzar opiniones, trabajar con la oralidad y la comunicación. El prestar atención al trabajo del resto de los grupos, el tener que organizarse... fue muy buena dinámica y dedicación. Me encantó la materia. No por el contenido, pero uno ve que la dinámica de la materia se vuelve fundamental (Estudiante 3, Escuela Secundaria Universitaria, 18/8/2017, entrevista a estudiantes).

Desarrollaremos a continuación un análisis de cada una.

## ¿Qué más están revelando las situaciones presentadas?

Del análisis de la primera situación surge la pregunta: ¿sobre qué soportes de comunicación pedagógica se arma la clase? Los registros de observación de clases permiten sostener que la propuesta pedagógica de la docente no presentó instancias de problematización o vinculación con los intereses del grupo ni con un trabajo pedagógico-didáctico previo. La consigna de trabajo correspondiente al modelo emisor-receptor afín a una intervención pedagógica tradicional con el *uso didáctico* del celular, no introducen operaciones diferentes a las de la búsqueda en una biblioteca convencional o en el índice de un libro de texto. El trabajo en el aula está centrado en el desarrollo del contenido sin reparar en los procesos e intereses que los estudiantes ponen en funcionamiento para su tratamiento. Aun así, no se observó una apertura del tema para que cobre significatividad entre los jóvenes y les permita conocer qué significa la agenda cultural en los barrios, quienes la organizan, quienes participan, indagar si ellos son productores o consumidores de cultura, de qué tipo de cultura, entre otras preguntas que podrían haberse planteado.

En esta y en otras prácticas áulicas relevadas en la misma escuela, analizamos que algunos docentes no amplían los márgenes de la acción pedagógica entablando desde otra intencionalidad comunicativa, la tarea pedagógica. Pero también, hemos observado que el contenido escolar no está siendo indagado en su contexto de producción — el conocimiento disciplinar que le da origen — y se restringe el saber docente a la consulta de manuales o capacitaciones en el marco del sistema educativo. Consideramos que las oportunidades de proponer estrategias con sentido compartido en el salón de clases, pueden ser debilitadas por esta situación.

Los jóvenes por su parte, inicialmente desempeñan el papel de alumnos dejándose guiar por una docente que les propone una acción periférica a sus motivaciones; solo un grupo se dispone al cumplimiento — también convencional — de la tarea mientras el resto de la clase se dispersa en un accionar entretenido sin poder anticipar las consecuencias humanas e institucionales que el hecho produciría.

Es interesante advertir que la incorporación del celular en la clase no es el factor que introduce la burla y la ridiculización de ese otro que, en este caso, es la docente. Situaciones como esta son frecuentes en las aulas de esta escuela más allá de los soportes que se utilicen. Solo que esta vez se produjo a través de dispositivos digitales.

En otro plano, la utilización *abierto y democrática* de la página institucional en *Facebook* parece responder más a una moda comunicacional que a una acción deliberada de modificar el estilo de la comunicación institucional dominante. No se ha realizado un planteo de fondo que problematice el sentido de la comunicación en red ni de los asuntos asociados a la apertura a distintas voces de los integrantes de la comunidad escolar. La utilización de la red social virtual reproduce — quizá con agravantes como el salto incontrolable hacia el afuera escolar— los conflictos internos.

La segunda situación impacta sobre la construcción subjetiva de los jóvenes e instala un desorden en la racionalidad de la organización escolar.

Desde el punto de vista comunicacional, advertimos una pérdida de proyección de las propias acciones y también de las consecuencias no deseadas de la utilización de un dispositivo tecnológico de registro filmico en el espacio de la vida privada y luego, su exposición en el espacio público. Posiblemente se trata de un nuevo caso en que no se anticipa el alcance y difusión de las redes sociales y tampoco de sus consecuencias. Respecto de este punto, en este caso se pone en evidencia que la escuela no ha realizado una alfabetización tecnológica que aborde al dispositivo TIC como un contenido de la enseñanza en relación a las transformaciones de la vida (social y subjetiva) que conlleva. Y este señalamiento no impide que quizá haya sido abordado como contenido escolar.

Al igual que otros aspectos de la vida humana (el tratamiento de la alimentación, sexualidad, la interacción con el medio ambiente, por ejemplo) es necesario tomar conciencia que el hecho de hacer de ellos una práctica cotidiana, no implica haber realizado un acercamiento cognitivo que los coloque en el distanciamiento<sup>8</sup> necesario para poder analizarlos como tema/objeto de reflexión. ¿No es este, acaso, el principal

propósito de la educación escolarizada?

Las acciones de los jóvenes producen un impacto que la escuela es incapaz de procesar, donde pareciera que el desmoronamiento de la frontera que separaba a la escuela de su entorno — en etapas institucionales anteriores, modernas — deja sin referentes o posibilidades de anticipación a los adultos. En este caso, el equipo directivo escolar no logra anticipar/controlar — dada la ruptura espacial que producen las TIC — el accionar de los jóvenes en el espacio virtual pero tampoco la acción de los adultos que, en la figura de los padres, establecen una demanda imposible de satisfacer. La repercusión de este hecho afecta la vida social escolar por largo tiempo.

El desconcierto de los adultos escolares radica precisamente, en su incapacidad de interacción con los jóvenes para prevenir el daño de la imagen e identidad digital y su repercusión subjetiva. Los actores escolares a los que se tuvo acceso en la investigación relatan que el uso de la comunicación digital es uno de los principales temas de discusión y controversia. Los jóvenes dicen que los docentes no los entienden y los docentes creen que la cultura digital en la que están inmersos los jóvenes los ha alejado de ellos y también que se ha dañado más aún su autoridad en relación al saber.

Se iniciaron, desde la gestión escolar, acciones que pretendieron imponer sobre los jóvenes pautas sobre el uso de las TIC. Se desarrollaron encuentros y talleres con el propósito de trabajar sobre los usos de los teléfonos móviles en la cultura digital y para ello la escuela convocó a especialistas del entorno social, pero ajenos a la vida escolar. Integran-tes del centro de estudiantes reclamaron, entonces, un abordaje desde la convivencia en y con las redes como ámbitos de construcción identitaria, apelando a la responsabilidad y compromiso con que se debe asumir la existencia en las redes, en el marco de un debate sincero intra-escolar. Esta instancia no se produjo mientras duró la estancia de las investigadoras.

Luego de estas confrontaciones, quedó en evidencia que los adultos desconocen los sentidos que para los jóvenes adquieren determinadas prácticas en la red, como también ignoran las jerarquías y liderazgos

que se producen en espacios y temporalidades a las que ellos no tienen acceso.

La tercera situación consiste en un relato de experiencia pedagógica que denota una relación sostenida en vínculos de reconocimiento, respeto, autoridad pedagógica del docente y un ambiente de alta disposición para el aprendizaje (Maggio, 2012).

En tanto comunicación pedagógica, la situación nos lleva a inferir que los logros — en términos de aprendizajes significativos para los jóvenes — se producen porque el uso de las herramientas tecnológicas se sostiene en una base de comunicación preexistente, un interés y un compromiso con el conocimiento escolar que se ha tejido año tras año en la dinámica institucional y en esta materia de TIC en particular. Nótese que la tarea se logra porque el conjunto de jóvenes del curso se compromete con su realización. No solo con el cumplimiento de la tarea sino con los aspectos más sustantivos como: la comunicación, la escucha, la valorización del propio trabajo — porque además compromete la comprensión de los otros (sus compañeros que estudiarían de sus esquemas conceptuales) — y la reflexión sobre la dinámica que subyace a la propuesta del docente.

## Reflexiones para el cierre

*“El presente -salvo error o decepción-  
es mucho menos glamoroso y utópico  
que el pasado o el futuro”*

*Alejandro Piscitelli*

*“...la experiencia de lo más nuevo,  
habita en lo viejo”*

*Jesus Martín Barbero*

Si bien la incorporación de tecnologías de información y comunicación conforman políticas educativas regionales y estatales desde hace más de dos décadas, éstas no han tenido aún real impacto en las prácticas

educativas relevadas en las escuelas que componen la muestra de esta investigación.

Como se desprende del análisis de la primera situación presentada, se observa un tratamiento aplicativo como si se tratara de una/otra tecnología tradicional que se suma al proceso didáctico a modo de “recurso”; pero la concepción del acto pedagógico en sí permanece intacto en relación con las características fundacionales de la escuela moderna.

En el segundo caso, el proceso de producción de la comunicación mediado por tecnología se escinde del producto comunicacional y de las formas reticuladas de difusión que propician las redes sociales, como también del impacto que todo ello tiene en la vida privada. Claramente la escuela no ha tomado conocimiento crítico de estas acciones y su implicancia para problematizarlo y convertirlo en saber, aspecto que deberá re-considerar porque esta situación ha estallado en la escuela.

La tercera situación incorpora el uso de las TIC desde una perspectiva pedagógico-didáctica centrada en los procesos cognitivos y sociales de los estudiantes, con intención colaborativa y de responsabilidad social. La propuesta del docente en la que intervienen las TIC (la notebook, el programa *Cmptools*, la red social *Facebook*) no es una experiencia aislada en este sentido y no tiene la finalidad de entretener ni llamar la atención de los jóvenes. Se orienta a producir lo que podríamos llamar aprendizajes relevantes utilizando las TIC. La estudiante enumera cuáles son allí los aprendizajes relevantes: la importancia de trabajar en equipo, capacidad de entender lo que se lee, debatir y generar opiniones, ensayar la oralidad y la comunicación, atender al trabajo de los otros, producir para ser leído por otros.

En un análisis general, el nudo problemático parece estar centrado en la dinámica cultural de cada escuela y en qué medida ello favorece u obtura el desarrollo de las mediaciones que requiere la incorporación de las TIC; las concepciones dominantes acerca de cómo se enseña y se aprender hoy en las escuelas, en las relaciones de poder ocultas en las decisiones acerca de cómo potenciar las posibilidades de la tecnología contemporánea y cómo afrontar los riesgos que su uso supone. En este sentido, las ideas acerca de que todo nuevo procedimiento tiene implícitas

posibilidades y riesgos (tal como lo plantean Burbules y Callister (jr), 2006), parece difícil de procesar, aún, en las instituciones.

Según Maggio (2017) las experiencias poderosas de enseñanza y aprendizaje mediadas por TIC: “no han logrado consolidar un marco estimulante para la recreación de las prácticas de la enseñanza reales que tienen lugar en las escuelas, mayormente signadas por la pedagogía clásica, no importa cuántos aparatos tecnológicos les sean adosados” (p. 61)

En sintonía con lo antedicho, hemos relevado en las dos escuelas donde emerge el aspecto conflictivo de la relación educación- TIC, una cultura escolar que conserva, con pinceladas de apertura a los cambios contemporáneos, rasgos de la escolaridad moderna en especial en su concepción de comunicación en referencia a la autoridad del emisor sobre el receptor. Y el emisor legítimo es el adulto, docente o funcionario escolar.

Observamos que aún persisten indicios de la capacidad de la escuela para licuar o absorber los emergentes del “afuera escolar” que no puede aún procesar como en el caso de la segunda situación y su “disposición” al armado de charlas y talleres.

Como consecuencia, los jóvenes no han sido interpelados aún como sujetos “prosumidores” (Toffler, 1987) de cultura y la acción, y se introduce de manera aleatoria o decorativa el uso de los aparatos tecnológicos sin que lleguen a alterar la rutina escolar hecha de secuencias desarticuladas de temas y acciones. Pareciera que la imposición desde la política educativa sobre el uso de TIC en el aula produce una ansiedad por “estar a altura de la época” (Goldemberg, 2015) que la escuela y los docentes están forzando, mayoritariamente, de manera instrumental. Entonces no hay espacio para la comunicación pedagógica que oficiaría de trama para un abordaje de los aprendizajes escolares mediados y potenciados por las TIC.

En ese escenario escolar, las TIC no pueden resolver lo que no está resuelto de ante mano: la comunicación pedagógica que propicie el encuentro colectivo con los sentidos, los problemas, las tecnologías y los desafíos de esta época.

## Bibliografía

- Burbules, N. y Callister, Th. (jr). (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Carbone, G. (2004). *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Elías, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
- Errobidart, A. (2015). *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Errobidart, A. (2017). “Los sentidos de la educación que se demandan/ se construyen en la escuela secundaria obligatoria”. Ponencia presentada en el *Congreso ALAS 2017: Las encrucijadas abiertas de América Latina*, realizado en Montevideo, Uruguay. 3 al 8 de diciembre. Recuperado de <http://alas2017.easyplanners.info/opc/abstract/completo.php>.
- Gravano, A. (comp.) (2005). *Imaginario sociales de la ciudad intermedia. Emblemas, fragmentaciones y otredades urbanas. Estudios de Antropología Urbana*. Olavarría: Red de Editoriales de Universidades nacionales (REUN)
- Goldemberg, M. (2015). Estar a la altura de la época. En E. Antelo, *Pedagogías Silvestres. Los caminos de la formación* (pp.155-163). Corrientes: Arandú.
- Huergo, J. (1999). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2017). Prácticas de enseñanza reinventadas en los ambientes de alta disposición tecnológica. Las condiciones que sostienen la creación pedagógica. En N. Montes, (comp.): *Educación y TIC. De las políticas a las aulas* (pp. 61-78). Buenos Aires: EUDEBA.



- Martín Barbero, J. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En E. Tenti Fanfani, (Comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 65 – 100). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martín Barbero, J. (1988). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gedisa.
- Martín Barbero, J. (2000). *Ensanchando territorios en comunicación/cultura/educación*.
- Recuperado de: <https://seminariople.files.wordpress.com/2014/08/martin-barbero-ensanchando-territorios.pdf> Fecha: 14 de junio de 2018.
- Martín Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Tesis Norma.
- Toffler, A. (1987). *La tercera ola*. México: Eduvisión.
- Williams, R. (1977). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

## Notas

- 1 El grupo de investigación al que se hace referencia integra el Núcleo “Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas” (IFIPRAC\_Ed) y está reconocido por la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)
- 2 El proyecto está acreditado en el Programa Nacional de Incentivos a docentes-investigadores de Universidades Argentinas, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina, con el código 150F/03
- 3 Barrios mancha se refiere a “... espacios distintivos, categorizados como inferiores, estigmatizados, los que son considerados como malos ambientes de la ciudad, como manchas negras” (Gravano 2005, p. 82)
- 4 En todos los casos, los docentes diferenciaban las TIC de los teléfonos celulares, sobre quienes tenían dudas acerca de su uso como recurso para la enseñanza. Siempre lo nombraron como “recurso para la enseñanza”. Aun así, la profesora de la situación 1 ensaya un modo de uso.
- 5 La escuela tiene orientación en Ciencias Sociales y el registro se obtiene en el año 2016 cuando recientemente se

había aprobado el uso de celulares en el aula en la provincia de Buenos Aires.

- 6 En ese momento la investigadora que realiza su trabajo de campo en el aula pudo ver las fotografías porque se las mostraron algunos jóvenes.

- 7 Los grupos utilizaban la herramienta *Cmaptools*, que ya sabían usar y lo hacían en diferentes materias

- 8 Este concepto es utilizado por Norbert Elías (1990) para dar cuenta de la posibilidad de objetivación no positivista, que llama distanciamiento