



Instituto Nacional de Formación Docente

Seminario Virtual

Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior

Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones:

- **Las transformaciones en la escuela
y en la formación docente**

Ines Dussel



Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones:

Las transformaciones en la escuela y en la formación docente

Inés Dussel

*Coordinadora Área Educación, FLACSO/
ARGENTINA*

En esta ponencia, me gustaría centrarme en algunos cambios que desafían lo que entendemos como saberes básicos que debe transmitir la escuela. Lo haré comenzando por un análisis sobre las transformaciones sociales y culturales y sobre su impacto en la acción de las escuelas, para luego detenerme en las discusiones sobre las nuevas alfabetizaciones. Por último, propondré algunos elementos para repensar la formación docente.

Quisiera comenzar enmarcando algunos de los cambios sociales y culturales que plantean nuevas condiciones para el trabajo de enseñar, y también para el funcionamiento de la institución escolar, al menos tal como la conocimos hasta ahora. En las últimas décadas, tuvieron lugar transformaciones fundamentales a nivel de la sociedad, de las instituciones y de las subjetividades que impactan en la organización de las escuelas y de la enseñanza. El sociólogo Zygmunt Bauman (2002) habla de “modernidad líquida” para referirse a las nuevas condiciones de existencia de esta época, signadas por la incertidumbre, la fluidez y la liviandad.

Un elemento central es que, en este contexto de “liquidez”, de horizontes más inestables, la cuestión de la reproducción cultural y política de las sociedades se convierte en un problema. Como lo señala Bauman, lo transitorio y el corto plazo se vuelven valores, y lo perdurable, el largo plazo, lo duradero, gozan de mala prensa. ¿Cómo lograr cierta estabilidad en la transmisión intergeneracional que asegure el pasaje de la cultura de adultos a jóvenes? ¿Cómo establecer ciertos puntos de referencia si tanto los puntos de partida como los de llegada están en permanente cambio? ¿Cómo evitar que esa transmisión no se interrumpa con las deslocalizaciones (exilios, desempleo, mu-

Inés Dussel

danzas, quiebras) y turbulencias a que están sometidas hoy la vida de amplias capas de la población? (Reguillo, 2005). Un antropólogo indio señala:

En tanto las formas de las culturas se vuelven menos delimitadas y más fluidas y politizadas, el trabajo de la reproducción cultural se vuelve un trabajo diario más azaroso

(Appadurai, 2001:44).

Y, por lo tanto, más difícil de prever y de estructurar. Gunther Kress, que trabaja sobre los nuevos alfabetismos, argumenta en la misma dirección:

En un mundo de inestabilidad, la reproducción ya no es un tema que preocupe: lo que se requiere ahora es la habilidad para valorar lo que se necesita ahora, en esta situación, para estas condiciones, estos propósitos, este público concreto, todo lo cual será configurado de forma diferente a como se configure la siguiente tarea

(Kress, 2005:68-69).

El psicoanalista egipcio-francés Jacques Hassoun señalaba hace más de 10 años que “los viejos” (así los llamaba él) ya no tienen quién escuche sus historias (Hassoun, 1996). Parece que no interesaran. En una propaganda en los países centrales, se decía: “it ‘s so yesterday” (es tan de ayer). Si no la frase, al menos el espíritu suele encontrarse en el lenguaje publicitario y en el tono juvenilista de buena parte de la programación televisiva.

Hay que destacar que a esta crisis de la transmisión más general, la escuela suma otra propia, la de su propia legitimidad como institución de socialización privilegiada (Dubet, 2004). Si antes constituía un espacio de transmisión cultural cuya cultura se distinguía claramente del afuera y que se sostenía en una alianza entre el Estado y las familias, en la actualidad la escuela compite con otras agencias culturales como los medios de comunicación de masas y la Internet por la transmisión de saberes, la formación intelectual y la educación de la sensibilidad de los niños y adolescentes. Y compite en condiciones desventajosas, ya que por sus características “duras”, por su gramática estructurante, la escuela se muestra menos permeable a estas nuevas configuraciones de la fluidez y la incertidumbre.

Por otra parte, la escuela se encuentra con sujetos bien diferentes a los que estaba acostumbrada, y a los que esperaba. Los niños hoy se saben portadores de derechos, discuten, argumentan y negocian la ley y la autoridad, y se comportan muchas veces como consumidores precoces, clientes a los que debe satisfacerse, antes que como ciudadanos sujetos a la ley. Esto genera enormes desafíos para la autoridad de los adultos en la escuela, que se observan en las quejas reiteradas de los docentes sobre la dificultad de “poner límites” o de estructurar situaciones productivas de enseñanza. Es importante tener en cuenta que, de acuerdo a distintos analistas (Lahire, 2004; Sloterdijk, 2005), estamos viviendo una transición en las formas del individualismo que organizan la vida comunitaria, y que los niños y adolescentes de hoy ponen en evidencia. Mientras que en el siglo XIX se priorizaba la “búsqueda del yo” interior, en una mirada hacia uno mismo, y el siglo XX fue el siglo del narcisismo (Lasch, 1999), ahora estamos pasando a una época del individualismo del autodiseño, del trabajo permanente y sostenido para convertir a la propia existencia en un

Inés Dussel

objeto estético original y creativo, una recreación sin fin, en un movimiento continuo sobre sí mismo para desarrollar plenamente sus capacidades (Sloterdijk, 2005:15). Se promueve un trabajo activo y práctico de los individuos en el diseño de sus vidas cotidianas, que ya no se hace en nombre de una ética protestante del esfuerzo sino en el de los placeres y satisfacciones (Himanen, 2002). Las ideas pedagógicas de autonomía, creatividad e independencia, una vez plenamente desarrolladas, corren el riesgo de convertirnos en esclavos de nuestra autonomía (Walkerline, 1995; Meirieu, 2002), en depositar sobre cada una de nuestras espaldas la tarea y la responsabilidad de construir nuestro éxito o, lo que es más probable, de soportar y explicar nuestro fracaso. El individualismo del autodiseño se configura así como un nuevo patrón que vuelve mucho más difícil establecer lazos colectivos, formas de autoridad tradicionales, y pautas de transmisión culturales más estables y duraderas.

Lo que sucede, muchas veces, es que la escuela mantiene la apariencia escolar anterior, o asume una estrategia defensiva de resistencia, nostálgica y orientada al pasado. La escuela entonces se convierte en una institución-cascarón, al decir del sociólogo británico Anthony Giddens:

Donde quiera que miremos, vemos instituciones que parecen iguales que siempre desde afuera, y llevan los mismos nombres, pero por dentro son bastante diferentes. Seguimos hablando de la nación, la familia, el trabajo, la tradición, la naturaleza, como si todos fueran iguales que en el pasado. No lo son. El cascarón exterior permanece, pero por dentro han cambiado –y esto está ocurriendo no sólo en Estados Unidos, Gran Bretaña o Francia sino prácticamente en todas partes-. Son lo que llamo instituciones cascarón. Son instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir.

(Giddens, 2000:30).

Para Giddens, la escuela es una de estas instituciones-cascarón que no saben cómo hacer frente a las transformaciones de las relaciones de autoridad, a la emergencia de nuevas subjetividades y a las nuevas formas de producción y circulación de los saberes. Si no hay más legitimidades garantizadas para las instituciones, lo que parece quedar son instituciones que deben arreglárselas como puedan o quieran, docentes quejándose de que los chicos ya no vienen como antes, adultos abdicando de su autoridad ante el cuestionamiento, y en algunos casos, escuelas que se sienten como una última tribu que defiende los valores humanistas que ya nadie defiende en la sociedad, y que se vinculan con sospecha y enojo con la sociedad que las rodea.

¿Actúa la escuela argentina como una institución-cascarón? Es difícil hacer generalizaciones, pero un elemento que debe considerarse, en nuestro caso, es que la crisis económica y social reciente volvió más complejo el escenario: a la mengua de legitimidad, a las transformaciones de la autoridad y las nuevas configuraciones del saber y la subjetividad que afectan a todos los sistemas educativos del mundo, se sumaron en la Argentina nuevas demandas sobre la acción escolar que recolocaron a la escuela en un lugar de protección y de amparo –frente a otras destituciones y caídas-. Los trabajos de Duschatzky y Corea (2002), Redondo (2004) y Feijóo y Corbetta (2005), disímiles en sus perspectivas y conclusiones, leídos en conjunto muestran las grandes presiones que se ponen sobre la escuela para que se “haga cargo” de la asistencia, la

Lo cual, como demuestra Silvia Finocchio (2003), puede ser un elemento auspicioso en contextos de desestructuración social marcada, como los que sucedieron en los últimos años en la Argentina.

Inés Dussel

contención y la reconstrucción de algunos lazos sociales que vuelvan a “filiar” a los sectores más marginados a la trama social colectiva.

Hoy, a la escuela básica, sobre todo a la escuela pública, se le demanda que incluya, asista y enseñe. En la Argentina de la post-crisis, los “diversos”, los pobres, los excluidos, deben ser asistidos y contenidos antes que la fractura social se agrande. La escucha, la contención social, la atención alimentaria, sanitaria y social de los marginados, son las enormes demandas que se ponen sobre una escuela ya bastante maltrecha en sus recursos materiales y simbólicos. Algunas veces desde los discursos de la seguridad ciudadana (construir escuelas para evitar que estos chicos se transformen en delincuentes) y otras veces desde discursos que les reconocen derechos ciudadanos igualitarios, los docentes se ven compelidos a “*hacer algo con estos chicos*”, algo que la sociedad no ha resuelto en la medida en que no ofrece a las nuevas generaciones una perspectiva de futuro de pleno derecho, pero que pretende que las escuelas resuelvan por sí mismas.

Así, el hacer de las escuelas, y el de los propios institutos de formación docente en nuestro país aparece profundamente transformado. Las demandas que hoy se plantean a la organización institucional, la estructura administrativa, la configuración del currículum y de los saberes, y sobre todo las formas en que se vincula con las familias y la sociedad más amplia, hacen que la escuela primaria sea una institución muy diferente a como se la imaginaba a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Como señala Flavia Terigi,^[2] hay esfuerzos en distintas jurisdicciones para re-formar (esto es, darle nueva forma) a las escuelas, atendiendo a algunos de estos cambios y nuevas demandas sociales. Pero ese esfuerzo no es plenamente acompañado por lo que entendemos que es una buena escuela y, por lo tanto, por lo que esperamos de ella (y el plural incluye a estudiosos, políticos, docentes y padres). En el apartado que sigue, quisiéramos presentar algunas ideas sobre las ampliaciones en los saberes que debería transmitir la escuela, como un aporte al debate sobre cuáles son esos saberes básicos que deberían organizar la tarea escolar. Finalmente, propondremos algunas líneas de reflexión sobre cómo deberían tomarse estas nuevas alfabetizaciones en la formación docente.

Las nuevas alfabetizaciones: qué saberes debería incluir hoy la escolaridad elemental

La escolaridad elemental fue tradicionalmente pensada como el ámbito donde se transmitirían los conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad. Estos contenidos básicos fueron definidos desde diversas perspectivas: contenidos para la formación moral, contenidos para el trabajo, contenidos para la ciudadanía, entre otros. Hubo una formulación clásica de esos contenidos, **las tres R** (tomadas de las siglas en inglés: *Reading, wRiting, aRithmetics*; lectura, escritura, aritmética), que perduró como la clave de la tarea de la escuela primaria desde los tiempos de Sarmiento hasta hace pocas décadas^[3], y que influyó en la manera en que se configuraron las instituciones educativas, las concepciones sobre la docencia y las concepciones sobre los alumnos. ¿Qué es lo que hoy debe ser parte de una escolaridad básica? Creemos que hay por lo menos dos ampliaciones que producir: por un lado, en la manera en que consideramos a los saberes básicos tradicionales que enseñó la escuela; por el otro, en la misma idea de “*alfabetizaciones básicas*”, que debe-

Véase su artículo “Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza”, en *Diez miradas sobre la escuela primaria, Siglo XXI/ Fundación Osde*, Buenos Aires, 2006.

Esta idea de que la escuela debe transmitir los “saberes básicos”, y que estos incluyen básicamente la lectoescritura y el cálculo, fue muy perdurable, pese a que ya en la década de 1900 empieza a afirmarse un currículum estándar más amplio para la escuela primaria, que incluye conocimientos de historia nacional, de ciencias naturales, higiene y moral (Meyer y otros, 1992).



Inés Dussel

ría ampliarse para incluir los saberes, relaciones y tecnologías que hoy son dominantes en nuestra sociedad, y formar a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de formas más creativas, más libres y más plurales. Creemos que para desandar, aunque sea en parte, la brecha que se instaló entre la escuela y lo contemporáneo, sería deseable que la organización pedagógica y curricular de las escuelas se estructurase como un diálogo más fluido, más abierto, con los saberes que se producen y circulan en la sociedad.

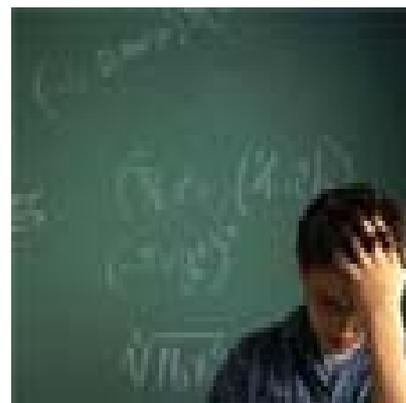
En primer lugar, hay que romper con una idea de que la lectoescritura y la matemática son “técnicas a-históricas”, y de que no han cambiado en el último siglo y medio. Desde el sentido común muchas veces se dice que da lo mismo enseñar a leer y escribir en cualquier contexto, y que se trata de aprender una serie de pasos que no requieren revisión o actualización. El hecho de que tanto la escritura como el libro sean prácticas y tecnologías antiguas favorece esta idea de inmutabilidad y simpleza. Sin embargo, veamos un pequeño ejemplo sobre cómo se enseñaba la lectoescritura en 1885, tal como se presentaba en un artículo dirigido a docentes:

“Si el tallo no es dirigido, el árbol será torcido”, es un proverbio verdadero, cuya aplicación es más demandada por la lectura que por cualquier otro estudio. Si desde el principio que el discípulo principia a leer, no pone el maestro ningún cuidado respecto al énfasis, al acento y a la enunciación; se le permite leer pensamientos ajenos sin meditarlos, y pronunciar negligentemente las palabras sin conocer su significación, difícil será la tarea de hacer de ese discípulo un buen lector... Desde que el niño entra a la clase de primero inferior y comienza el aprendizaje de la lectura, nunca se le permitirá pronunciar indistintamente ninguna palabra.

(“Anexo de la recitación”, en Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1885, citado en Ginocchio, 2005:159).

En este párrafo, hay algunas concepciones que se mantuvieron (las de la lectura comprensiva, las de la meditación individual), y otras que fueron severamente cuestionadas, como las que sugieren un excesivo control por parte del docente sobre los significados y la libertad del que lee. Más aún, la idea de que el niño es como una planta que crece y que debe tener un tutor o guía porque de lo contrario “crece torcido”, era parte de una concepción pedagógica que abogaba por pedagogías correctivas, normalizadoras y de un fuerte contenido autoritario (Puiggrós, 1990).

Actualmente, la práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura tiene otros discursos que la organizan. Se busca que los alumnos se expresen, que se apropien de los códigos lingüísticos, que produzcan textos propios y que se vinculen a la literatura de maneras más productivas y libres. Por ejemplo, la introducción de la literatura infantil y juvenil a partir de la postdictadura ayudó a la valoración de la imaginación como espacio de aprendizaje, y cambió algunas de las “reglas” clásicas -no siempre escritas- de la lectura de textos, reemplazando la tradicional búsqueda de sustantivos y adjetivos por asociaciones libres, dibujos alusivos y creaciones de narraciones diversas. La recordada pedagoga Maite Alvarado, en un estudio muy sugerente sobre los cambios en la enseñanza de la escritura en las últimas décadas, desta-





Inés Dussel

ca que la experiencia de los talleres de escritura (breve por sus costos y por lo que requería de los docentes a cargo) dejó sus huellas en los textos y manuales, que incorporaron la idea de “**proyectos de escritura**”, consignas “**creativas**” y producciones autónomas para las prácticas áulicas (Alvarado, 2001:42 y ss.). La enseñanza de la lengua y la literatura busca acercarse a las situaciones reales de comunicación, jerarquiza el lugar de la oralidad y promueve formas menos rígidas de enseñanza, que plantean trabajos en grupo, interacciones directas entre los alumnos, y autocorrecciones o evaluaciones de los pares. La relación con el saber que se promueve y el vínculo con la autoridad (a través, por ejemplo, de la relación con las normas lingüísticas, del énfasis que se pone en la ortografía y la sintaxis, y de las formas de trabajo con el error) son muy diferentes a lo que se planteaba a fines del siglo XIX. ¿Se aprende, entonces, lo mismo, cuando se aprende a leer y escribir en los primeros grados de la escuela primaria? Creemos que no, en tanto lo que se busca establecer no es el dominio de ciertas técnicas sino una relación determinada con la lengua, un aprendizaje de una posición relativa en la sociedad, y que esa relación y esa posición son bien diferentes a lo que eran antes.

En esa dirección, 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, que no son únicos ni totales (la imagen, el sonido –la voz, la música- y el gesto son otros modos de representación importantes) (Kress, 2005). La escritura es un modo importantísimo de representación, pero no es necesariamente cierto que es el más completo o el que debe “dominar” a todos los otros. Esta jerarquización excluyente de la escritura más bien habla de una sociedad que valora y jerarquiza ciertas prácticas sobre otras, y que considera que su monopolio o su distribución definen reglas de participación sociales y posiciones culturales diferentes. Kress propone, acertadamente, reconocer que ninguna forma de representación es total, ni logra atrapar al conjunto de la experiencia 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. Pero eso también se ha modificado: 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. Y creemos que aún está pendiente una indagación seria y menos prejuiciosa sobre el potencial simbólico de la imagen, elemento sobre el que nos detendremos más adelante.

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^[4], 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

La página del libro, obviamente, también tenía una gramática visual, pero ésta era decidida por mecanógrafos, linotipistas, impresores.



Inés Dussel

y gráficas disponibles; hoy

... esa organización se ha convertido en un recurso para el significado de los nuevos conjuntos textuales.

(Kress, 2005:90).

Decidir dónde se ponen negritas y subrayados; dónde se incluyen las profundizaciones; qué tamaño se otorga a la imagen y cuál al texto escrito, son todos elementos que definen qué se busca decir en esa página.

La segunda ampliación sobre la cuestión de las alfabetizaciones busca incorporar otros saberes “básicos” que debería transmitir la escuela.^[5] Algunos autores (Kress, 2005; Braslavsky, B., 2004) señalan que no es conveniente usar el término de “alfabetización” como metáfora. Kress destaca dos razones: por un lado, que esta extensión provoca 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. Desde hace al menos dos siglos, la cultura occidental viene considerando al mundo como un texto, y esta consideración permea buena parte de nuestras prácticas y concepciones del mundo (cf. Blumenberg, 2000).^[6] Es cierto que las discusiones recientes de la posmodernidad han puesto en relieve la opacidad de lo social y la dificultad de encontrar respuestas certeras a todas las preguntas; pero también es cierto que esa crítica sigue haciéndose en términos de la capacidad de leer, de la posibilidad de leer de otros modos y de leer otros textos (Larrosa, 1996).

En una reflexión que abarca la enseñanza de la lectoescritura, la matemática, la informática y los medios, se señala que las nuevas prácticas de alfabetización hacen referencia a la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, artefactos, matices e imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio (Lankshear y otros, 2000). Las prácticas de lectura y escritura ya no son más logocéntricas, sino que deben comprender la multiplicidad y complejidad de las maneras en que lo escrito, lo oral, lo gestual y lo audiovisual se integran en sistemas de hipertextos accesibles en la Internet y la red mundial.

Desarrollamos aquí los elementos que organizaron la propuesta curricular del Postítulo Docente “La escuela y las nuevas alfabetizaciones”, que co-dirigí con Andrea Brito, y que fue dictado entre 2002 y 2005 en el Centro de Pedagogías para la Anticipación (CEPA), Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, bajo la dirección (sucesivamente) de Alejandra Birgin y Analía Segal. A las tres les agradezco los intercambios que tuvimos durante esa experiencia, que me ayudaron a reflexionar sobre los temas que presento en este artículo.

En un libro sugerente, Blumenberg rastrea la metáfora de la legibilidad del mundo, que emparenta a toda la ciencia moderna, desde la interpretación de los sueños al desciframiento del código genético. Blumenberg dice que esta metáfora tiene tanto de verdad como de dolor, y que lo que habría que discutir es la voluntad de hacer todo inmediatamente disponible, familiar, y por ende negar su alteridad.

Inés Dussel

Repensando el trabajo con las nuevas alfabetizaciones

En este apartado, nos ocuparemos de dos alfabetizaciones “nuevas” que consideramos deberían incorporarse a nuestras concepciones sobre lo que debe transmitir la escuela básica y a la formación docente: la alfabetización tecnológica y la alfabetización audiovisual o mediática.

En relación con la primera, en el mundo anglosajón hoy se habla de e-literacy, o alfabetización electrónica o digital, para referirse a la educación que permite conformar una relación crítica y productiva con las nuevas tecnologías. Creemos que es fundamental que las escuelas propongan una relación con la tecnología digital significativa y relevante para los sujetos que las habitan. La “alfabetización digital” debería ayudar a promover otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. Un analista mexicano sobre la televisión, Guillermo Orozco Gómez, señala sobre ese medio que una alfabetización mediática

... debería aportar a los sujetos-audiencia criterios, no para apagar el televisor o “sacarle la vuelta”, sino para ser más selectivos en sus televidencias y para explorarlas y explorarse a través de ellas, y así “darle la vuelta”. Debería proporcionar una alfabetización al lenguaje de la imagen, que les permita “ver” sus manipulaciones y estereotipos, “escuchar” sus silencios, “notar” sus exclusiones, y en última instancia, “tomar distancia” de la programación. Debería educar su percepción de las formas y formatos televisivos, de sus flujos y sus intentos de seducción.

(Orozco Gómez, 2001: 103).

Lo mismo puede decirse sobre la alfabetización digital: no se trata de mantener apagada la computadora, o pelearse como “ludditas” (los destructores de máquinas de principios del siglo XIX) con las redes, sino de pensar otros usos y posibilidades que se abren a partir de los nuevos desarrollos. Como suele decirse, lo importante no es la tecnología sino lo que hagamos con ella, lo que enseñemos sobre sus usos y posibilidades, y también sobre sus límites.

En esta dirección, es importante pensar en una introducción de las nuevas tecnologías que no las consideren solamente un recurso didáctico que amplía las posibilidades materiales del aula, sino también, y sobre todo, un ámbito productivo y recreativo de la cultura, la política y la economía contemporáneas que tiene muchos efectos sobre nuestras propias vidas, las de los docentes y las de los alumnos. En ese sentido, creemos que no es suficiente con “enseñar computación” y los programas de software (de nuevo, como si fueran técnicas asépticas y neutras), sino que deberían sumarse otros saberes, disposiciones y sensibilidades que permitan enriquecer la vida de los alumnos, que los ayuden a plantearse preguntas y reflexiones a los que solos no accederían, y que les propongan caminos más sistemáticos de indagación, con ocasiones para compartir y aprender de y con otros.^[7]

Es fundamental, por ejemplo, enseñar la noción de red y su extensión en

Algunas de las ideas que siguen fueron desarrolladas junto con Andrea Brito, en un texto que escribimos conjuntamente (Brito y Dussel, 2003).



Inés Dussel

muchas actividades humanas, y ayudar a develar las jerarquías, desigualdades y subordinaciones que siguen operando pese a su apariencia horizontal e igualitaria (también, en este punto, sería interesante enseñar sobre las transgresiones, sobre la creatividad y la productividad de muchos emprendimientos individuales o de pequeñas asociaciones que elaboran otras cadenas de noticias, o de solidaridades, o de creaciones artísticas o sociales). Es fundamental también hacer lugar a otros conocimientos y experiencias que circulan en Internet, o que se almacenan en CD, estudiando por ejemplo cómo cambia el conocimiento cuando se archiva en uno u otro formato, discutiendo qué se transformó de las viejas bibliotecas de papeles a las nuevas formas virtuales, e indagando sobre las posibilidades y los límites que ofrecen los buscadores actuales para rastrear información, experiencias, relatos; ayudarnos a pensar qué encontramos y qué no encontramos con esos buscadores, y pensar criterios con los que leer y organizar (poner en relación, dar sentido, interpretar) lo que hallamos. Todo ello hace a la relación con el saber, con la lengua, con los otros, con el conocimiento acumulado; y hace a nuestro lugar en una sociedad humana que se forma de muchas herencias, lugar que debería permitirnos dejar una huella propia para que otros la retomen más adelante.

Otra cuestión de primera importancia es proponer estudiar, en el aula, las nuevas formas de escritura que circulan en salas de chateo o en los correos electrónicos, y discutir sobre la ortografía, el abandono de las vocales, y el uso de otros códigos comunicativos. También deberíamos investigar los patrones de sociabilidades que se establecen, las reglas escritas y no escritas de “etiqueta” en estos intercambios, y sobre todo las formas de subjetividad que aparecen como legítimas y valiosas y las que quedan marginadas y desechadas. Sería deseable trabajar con los alumnos sobre los efectos pedagógicos de los juegos de rol, sus similitudes y diferencias con otros juegos que requieren interacción cara a cara, sus ventajas y desventajas, el lugar que dan a la afectividad y al intercambio con otros de carne y hueso, distintos a nuestra mera proyección imaginaria sobre ellos. También sería interesante ponernos y ponerlos a investigar sobre usos diferentes de las nuevas tecnologías en distintos países, que los ayuden a reflexionar sobre los condicionamientos económicos, culturales, geográficos, políticos y sociales que tiene la relación con la tecnología y que no se dejan simplificar en la presencia o ausencia de una máquina (Snyder y otros, 2002). Esa indagación también les daría una experiencia valiosa sobre las diversas maneras de ser niños o jóvenes en distintas sociedades, en distintos sectores sociales y hasta en distintos barrios o circuitos socioculturales.

Otro elemento importante que podría abrirse con las nuevas tecnologías es la capacidad de crear recorridos y producciones originales de cada uno de los alumnos. Eso implica pensar a los chicos como “*productores culturales por derecho propio*” (Buckingham, D., 2002:225), lo que tendrá consecuencias tanto en cómo encaren su propio proceso de aprendizaje y su capacidad de proyectarse hacia el futuro, como en ocupar un lugar distinto como sujetos políticos con igualdad de derechos. Algunas experiencias realizadas con la creación de páginas web, instalaciones virtuales o CD muestran las enormes posibilidades que abren estas experiencias.^[8]

En relación con la alfabetización audiovisual o mediática, creemos que es importante proponer también formas de trabajo con la imagen y con los productos de la cultura audiovisual que enriquezcan el trabajo escolar. La imagen

Un ejemplo es la Web Joven, un foro de discusión creado por estudiantes de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires donde discuten cuestiones vinculadas a la educación, la vida cotidiana y la identidad colectiva y personal (<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/foros>).



es uno de los modos de representación más extendidos hoy, mucho más probablemente que las palabras. Vivimos en una sociedad dominada por las imágenes, desde la televisión y la publicidad; aprender a leer esas imágenes y analizar la carga que contienen, “abriéndolas” hacia contextos más amplios y poniéndolas en relación con otros relatos y discursos que interpretan esa realidad, es una tarea educativa de primer orden.

¿Cómo se educa la mirada? ¿Cómo se producen otras políticas y otras pedagogías de la imagen, para poder intersectar o poner a discusión, los usos actuales de la imagen y la formación política que promueven? En otro trabajo (Dussel, 2006), reflexionamos sobre una experiencia en curso de “formación audiovisual”, y señalamos que una de las primeras cuestiones que se aprenden es que no debe suponerse que las imágenes inmediatamente producen el efecto buscado. El libro de Susan Sontag, *Ante el dolor de los demás* (2003), y los trabajos de muchos críticos culturales, señalan que, pese a que la escuela tendió a pensar que alcanzaba con “ver” para “saber”, entre ver y saber hay una distancia importante, una desproporción, que debe atenderse. El historiador y crítico Georges Didi-Huberman plantea que “para saber, hay que imaginarse” (Didi-Huberman, 2003: 17), y esta imaginación no es el acto de libre asociación sino el de darse un tiempo de trabajo con las imágenes. Para Didi-Huberman, hay que actualizar los puntos de contacto entre la imagen y el conocimiento, porque no podemos ver lo que no sabemos. Hay que preparar y trabajar la lectura, atento a lo que de la imagen queda por fuera de las palabras, pero también preocupado por dotar de sentido e inscribir en relatos políticos y éticos a la imagen. Esto implica poner en juego conocimientos curriculares, pero también una educación de la sensibilidad que quedó por fuera de la pedagogía tradicional, excesivamente preocupada por los contenidos intelectuales-racionalistas.



En segundo lugar, hay que recordar que “la imagen” no es un artefacto puramente visual o icónico, sino una práctica social material que produce una cierta imagen y la inscribe en un marco social particular, y que involucra a creadores y receptores, productores y consumidores, poniendo en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión. Explicarlo y trabajarlo es un aspecto fundamental para “educar la mirada”. Y no se trata sólo de la consabida “crítica ideológica” que sigue a las típicas preguntas de quién produjo esta imagen y para qué; importa, más bien, ayudar a pensar en la especificidad de ese lenguaje, en la historia y en la sociología de esa técnica o de esa actividad, en la construcción de estereotipos visuales, en las emociones que se activan con la imagen, en los saberes y lenguajes que se convocan al acto de ver. El trabajo pedagógico que imaginamos debería incorporar elementos de semiología visual, pero también elementos de historia, de crítica cultural, de ética y filosofía, de economía y tecnología.

En tercer lugar, hay que reconocer, e incorporar a la propuesta escolar las consecuencias, que la cultura de la imagen aporta mucho a las identidades y los conocimientos de este tiempo, porque provee géneros, modos, texturas, espesor, y hasta sonidos, a la imaginación que tenemos de la sociedad y de la naturaleza. Un elemento importante es pensar qué se hace con las emociones que despiertan las imágenes; como lo señala Sontag (2003), es allí donde se

Inés Dussel

juega la posibilidad de la reflexión ética y política, y es allí donde el trabajo educativo debería ser más sostenido, más denso y más complejo. Parece que se hubiera olvidado que la relación con otros se apoya también en sensibilidades y disposiciones éticas y estéticas, en dejarse conmover, en poder escuchar otras historias y en ser capaces de pensar y contar nuestras historias. También en poder juntar estas historias con otros saberes, en cruzar lo singular con lo universal, en poder pensar reglas más complejas y más interesantes para los desafíos que nos presenta la vida en común.

Al mismo tiempo, creemos que es necesario reiterar la importancia de trabajar hacia relaciones más abiertas y productivas entre educación y medios de comunicación de masas. Creemos que es conveniente moverse de una visión lineal, unidireccional, adversativa y decontextualizada de los medios que prevalece en el sistema educativo y en muchas críticas pedagógicas de los medios de comunicación de masas, hacia una visión más compleja. El sentido que construyen los niños se da en la interacción entre una audiencia y un texto audiovisual (Tobin, 2000). Kinder (1999) señala que el desafío es tanto enseñar otra forma de ser espectadores (lo que se llama la alfabetización mediática) como producir textos audiovisuales que estimulen y desarrollen esa capacidad. No es sólo enseñar a “leer” lo que existe de otras maneras, sino mostrar otros “textos”, otras imágenes, otros objetos. Por eso nos parece importante insistir en la necesidad de trabajar para una “alfabetización audiovisual”: una enseñanza que promueva otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan los medios. La “educación de la mirada”, como una forma de repensar la formación política y ética a través de toda la escuela, también tiene efectos sobre cómo pensamos la cultura y la organización de la escuela, cómo pensamos su relación con la cultura contemporánea, con la pluralidad de voces y de modos de representación que tienen las sociedades.

En síntesis, retomando algunas conceptualizaciones de quienes trabajan en la alfabetización en medios y en la alfabetización digital, podría decirse que existe, entonces, un doble desafío: por un lado, hay que enseñar otras formas de ser usuarios y productores de la tecnología informática y de los medios de comunicación de masas, y por el otro, enseñar a producir textos (fotografías, películas, pinturas, hipertextos, softwares, contextos y experiencias con las nuevas tecnologías) que estimulen y desarrollen esas capacidades (Kinder, 1999). Poner muchas computadoras, videos o filmadoras en las escuelas no resolverá el problema de producir estas nuevas experiencias de escolarización que nos parecen necesarias. Es la interacción entre nuevas tecnologías estimulantes y productivas, y contextos y usuarios-productores más críticos lo que puede producir mejores resultados en términos de las herramientas intelectuales y las posiciones políticas y éticas que deben estar disponibles para todos los sectores de la población.

Puede argumentarse que lo que somos capaces de proponer sigue siendo, todavía, muy “escolar”, y que los usos y ampliaciones que sugerimos para la introducción de las nuevas tecnologías de la información la convierten en objeto de reflexión y de crítica cultural, y no valoran suficientemente los nuevos modos de hacer concretos que proponen estas tecnologías. Quizás eso sea cierto, pero en todo caso esa elección se funda en una convicción: la reflexión, el detenerse a pensar, el ser capaces de preguntarse “por qué” y de imaginar otras consecuencias y desarrollos, es algo valioso para nuestras vidas. Como

Inés Dussel

señala Kress, esto no necesariamente es compartido por las nuevas generaciones educadas por los videojuegos y por modos de vivir más rápidos, más flexibles, más líquidos –para retomar una metáfora anterior-. Estas nuevas condiciones nos exigen dar una respuesta a la pregunta que nos formulan, explícita o implícitamente, nuestros alumnos: ¿qué aporta la reflexión a nuestras vidas? En la búsqueda de respuestas, seguramente la enseñanza se convertirá en algo más interesante y más valioso. Y es en esa búsqueda donde podemos intentar aproximar el mundo de la escuela y la sociedad contemporánea, desde lugares intelectualmente más productivos y políticamente más auspiciosos que los que produce hoy la irrupción de la crisis y la fragmentación social.

Preguntas para la formación docente

A modo de cierre, quisiera dejar planteadas algunas preguntas que espero puedan ser retomadas en el foro de discusión. Las preguntas apuntan a distintos problemas que encaramos cuando introducimos estas temáticas, y tienen distinto nivel de complejidad, pero todas piden que tomemos una decisión al respecto. Seguramente a ustedes se les ocurrirán muchas más. Aquí van las que me voy planteando:

- ¿Cómo incorporamos las nuevas alfabetizaciones a la formación docente? ¿Deben hacerse en espacios curriculares específicos, o deben atravesar al conjunto del currículo? ¿Cómo garantizamos un espacio para la transmisión de una tradición, de saberes que tienen referencia en el pasado, junto con el espacio para lo nuevo?
- ¿Cómo le hacemos lugar en las dinámicas institucionales a la preocupación por estas nuevas alfabetizaciones? ¿Qué relaciones con colegas podemos establecer?
- A nivel del aula: ¿Cuál es el balance, en esta formación, entre la transmisión o instrucción de parte de los docentes, y las actividades de descubrimiento que deben encarar los estudiantes? ¿Cómo combinar lo que se propone de manera estructurada, con lo que se deja abierto a la exploración y a la inventiva, que es central en los modos en que los jóvenes usan hoy las nuevas tecnologías?
- ¿Cómo trabajamos con las respuestas ambivalentes y contradictorias, muchas veces perneadas por emociones fuertes, que plantean ciertas imágenes? ¿Qué lugar hay para el silencio, para el trabajo individual, y para la puesta en común de emociones privadas? Pero al mismo tiempo, ¿cómo nos corremos del “reinado de la opinión” que reduce todo a un “yo siento” o “yo creo” cristalizado y cerrado, y no permite los intercambios y la construcción de un conocimiento común?
- ¿Cómo trabajamos con alumnos que tienen distintos niveles de conocimientos previos? ¿Cómo garantizamos que no sean siempre los mismos – los que ya saben- los que dominan la interacción en el aula?
- ¿Qué estrategias pensamos para el abordaje de los problemas técnicos que aparecen, casi indefectiblemente, cuando trabajamos con nuevas tecnologías? Ya sea porque se rompen las computadoras, aparecen problemas de software, los dvds “no corren” con ciertas computadoras, etc., siempre

Inés Dussel

surgen problemas que atentan contra lo planificado. ¿A quién puede recurrirse? ¿Qué alternativas tenemos a mano?

Espero que la conversación en el foro y en los espacios de intercambio nos estimule a seguir pensando cómo y qué incorporamos de estos nuevos saberes, para que la formación docente pueda hacerle mejor frente a los desafíos actuales a la transmisión de la cultura.

¡Muchas gracias!

Inés Dussel

Bibliografía

- Alvarado, Maite (2001), “Enfoques en la enseñanza de la escritura”, en M. Alvarado (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial/FLACSO, pp. 13-51.
- Appadurai, Arjun (2001), *La modernidad desbordada*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt (2002), *La modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Blumenberg, Hans (2000), *La legibilidad del mundo*, Buenos Aires, Paidós.
- Braslavsky, Berta (2004), *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Brito, Andrea y Dussel, Inés (2003), “La escuela y las nuevas tecnologías: perspectivas para pensar otros encuentros”, en *Revista Electrónica Iberoamericana*, Editorial Océano.
- Buckingham, David (2002), *Crecer en la era de los medios electrónicos*, Madrid, Morata.
- Didi-Huberman, Georges (2003), *Imágenes, pese a todo. Memoria visual del Holocausto*, Barcelona, Paidós.
- Dubet, Francois (2004), “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en E. Tenti Fanfani (ed.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, pp. 15-43.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2002), *Chicos en banda. Sobre los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, Inés (2003), “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* N° 4, Buenos Aires, pp. 11-37.
- Dussel, I., y D. Gutiérrez (2006) (eds.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Editorial Manantial/Fundación OSDE.
- Feijóo, María del Carmen y Corbetta, Silvina (2005), *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios educativos del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Inés Dussel

- Finocchio, S., (2003), “Apariencia Escolar”, en Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.), Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 81-87.
- Giddens, Anthony (2000), Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas, Madrid, Taurus-Alfaguara.
- Ginocchio, Virginia (2005), Orden, uniformidad y control: la prescripción estatal en la organización de la escuela moderna (Provincia de Buenos Aires, 1875-1905), Tesis de maestría, Maestría en Gestión Educativa, Universidad de San Andrés.
- Hassoun, Jack (1996), Los contrabandistas de la memoria, Buenos Aires, De La Flor.
- Himanen, Pekka (2002), La ética del hacker y el espíritu de la era de la información, Buenos Aires, Planeta.
- Kinder, Marsha (1999), “Ranging with Power on the Fox Kids Network: Or, Where on Earth is Children’s Educational Television?”, en Kinder, Marsha (ed.), Kids’ Media Culture. Durham, NC & London, Duke University Press, pp. 177-203.
- Kress, Gunther (2005), El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación, Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Lahire, Bernard (2004), La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi, Paris, Editions de La Découverte.
- Lankshear, Colin, Snyder, Ilana & Green, Bill (2000), Teachers and Technoliteracy: Managing literacy, technology and learning in schools, Sydney, Allen & Unwin.
- Larrosa, Jorge (1996), La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación, Barcelona, Laertes.
- Lasch, Christopher (1999), La cultura del narcisismo, Barcelona, Editorial Andrés Bello.
- Meirieu, Philippe (2002), Le pédagogue et les droits de l’enfant: histoire d’un malentendu?, Condé-sur-Noireau, Éditions du Tricorne.
- Meyer, John; Kamens, David & Benavot, Aaron (1992), School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century, London & Bristol, The Falmer Press.
- Orozco Gómez, Guillermo (2001), Televisión, Audiencias y Educación, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Puiggrós, Adriana (1990), Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916), Buenos Aires, Galerna.
- Redondo, Patricia (2004), Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación, Buenos Aires, Paidós.
- Reguillo, Rossana (2005), Horizontes fragmentados. Comunicación, cultura, pospolítica. El (des)orden global y sus figuras, Guadalajara, ITESO.
- Sloterdijk, Peter (2005), Sobre la mejora de la buena nueva. El “quinto” Evangelio según Nietzsche, Madrid, Siruela.

Inés Dussel

- Snyder, Ilana; Angus, L & Sutherland-Smith, W. (2002), “Building Equitable Literate Futures: Home and School Computer-Mediated Literacy Practices and Disadvantage”, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 32, N° 3, pp. 367-383.
- Sontag, Susan (2003), *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Terigi, Flavia (2005), “Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional”, en Tedesco, Juan Carlos (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, pp. 229-287.
- Terigi, Flavia (2006), “Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza”, en: Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI/Fundación Osde.
- Tobin, Joseph (2000), ‘Good Guys Don’t Wear Hats’. *Children’s Talk About the Media*, New York & London, Teachers’ College Press.
- Walkerdine, Valerie (1995), “Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana”, en Larrosa, Jorge (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, pp. 77-152.