

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

31

ENERO
ABRIL
2012



EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



Carolina Castañeda
(México, 1982-)

Despedida (serie De dolor, tristeza y llanto), 2004
Acrílico/tela, 47.50 cm. X 47.50 cm.

© Carolina Castañeda. Todos los derechos reservados.
Reproducción autorizada por la artista.

Artista plástica dedicada a la producción de obra pictórica y escultórica, así como a la gráfica, ilustración y animación. Licenciada en Artes Plásticas por la Universidad Autónoma de Baja California. Ahora cursa el posgrado en Artes Visuales en la Academia de San Carlos en la disciplina de arte y entorno. Fue becaria por el Instituto de Cultura de Baja California en el Programa de Estímulos a la Creación y Desarrollo Artístico (PECDA) 2011 en la categoría de Jóvenes Creadores/Artes Plásticas, con el proyecto plástico *Bitácora localizada*. Ha participado en varias exposiciones individuales y colectivas a nivel nacional e internacional, en la Ciudad de México, Los Ángeles, Nueva York y Santiago de Cuba. Su trabajo se centra en un interés por lo sensorial en las experiencias vivenciales.

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Educación y tecnología | Editora invitada: Irán Guadalupe Guerrero Tejero

- | | |
|--|---|
| <p>2 Carta de la Dirección General</p> <p>3 De la brecha a los múltiples caminos: posibilidades de la tecnología en educación
<i>Irán Guadalupe Guerrero Tejero</i> México</p> <p>9 La inclusión de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las iniciativas de educación de jóvenes y adultos: ¿una alternativa a ser considerada?
<i>Denise Bértoli Braga</i> Brasil</p> <p>15 El tiempo en que los jóvenes y adultos se apoderaron de la tecnología para la vida y el trabajo
<i>María Guadalupe Huerta Alva</i> México</p> <p>21 Las TIC: oportunidades para la alfabetización de jóvenes y adultos sordos
<i>Mónica Báez</i> Argentina</p> <p>27 "Más que computadoras": un espacio de afinidad a partir de la tecnología
<i>Irán Guadalupe Guerrero Tejero</i> México</p> <p>34 Desde mi silla: reconstrucción de una actividad con mapas infográficos
<i>Tonatiuh Paz</i> México</p> <p>39 Mi colegio... un lugar para las aves
El uso del <i>blog</i> en un proyecto de aula
<i>Johanna Rey Herrera</i> Colombia</p> | <p>45 De las aulas a las pantallas: rastreando las continuidades del aprendizaje escolar
<i>Cristina Aliagas Marín</i> España</p> <p>51 De la calle a las aulas: una propuesta de integración de las prácticas de alfabetización digital de los jóvenes en su educación
<i>Verónica Pérez-Serrano Flores</i> México</p> <p>56 Las actividades extracurriculares y el desarrollo de las habilidades digitales de los Jóvenes
<i>Carmen Pérez Fragoso</i> México</p> <p>61 Abstracts</p> <p>66 Testimonios
<i>Michele Knobel</i>
<i>Judith Kalman</i>
<i>Departamento de Educación a Distancia, CREFAL</i></p> <p>79 Acerca de los autores</p> <p>82 Reseñas bibliográficas</p> <p>84 ¿Ahora qué?</p> |
|--|---|

Directora General del CREFAL
MERCEDES CALDERÓN GARCÍA

Editor fundador

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ†

Editora general

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

Editora invitada

IRÁN GUADALUPE GUERRERO TEJERO

Diseño

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

Diseño de portada y formación

ARIADNA IVON CHÁVEZ CALDERÓN

LENNY GARCIDUEÑAS HUERTA

Diseño de la versión digital

ARIADNA IVON CHÁVEZ CALDERÓN

ARIEL DA SILVA PARREIRA

Fotografía

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CREFAL, CARLOS

BLANCO, ARIEL DA SILVA, IRÁN GUERRERO,

ARMANDO GUZMÁN, NANCY ARELI HILARIO,

GUADALUPE HUERTA, RAQUEL MAGAÑA,

FRANCISCO MÉNDEZ

Y JOSÉ RAMOS

Consejo editorial

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Sylvia Schmelkes

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Nélida Céspedes

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

CONSULTOR INDEPENDIENTE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525,

COL.REVOLUCIÓN C.P. 61609,

TEL.: (52) 434 34 2 81 39

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>

cfernandez@crefal.edu.mx

Ventas

LIBRERÍA LA ESTACIÓN

(52) 434 342 8167

mtapia@crefal.edu.mx

Precio por ejemplar: \$ 60.00, US \$ 5.00



www.crefal.edu.mx

Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, número 31, enero-abril 2012. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL, Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2009-083113580900-102. ISSN 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 600 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.

Impreso en México

Carta de la Dirección General

Hoy más que nunca, ante el reto de elevar la calidad de la educación en nuestros países, fomentando una mayor inclusión social, las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen un gran potencial. Su uso adecuado y debidamente respaldado por una visión pedagógica y social abre un amplio horizonte para construir propuestas educativas pertinentes y accesibles, que permitan poner a disposición de un cada vez mayor número de personas la información necesaria para contribuir en su formación o capacitación. En este sentido, el CREFAL ha sido una de las instituciones pioneras en la región latinoamericana en el aprovechamiento de tales tecnologías con el fin de hacer más accesible su oferta formativa, así como los productos de sus aportaciones en materia de enseñanza y aprendizaje. De ello brindan muestra fehaciente nuestros prestigiados programas de formación a distancia, a los que ahora se suman nuestras maestrías en línea, que realizamos con gran éxito. Así, dedicamos este número de la revista *Decisio* a brindar diferentes perspectivas acerca de la educación y las tecnologías, mediante el punto de vista informado de una amplia variedad de especialistas en la materia.

La educación y las tecnologías son aspectos que parecieran estar íntimamente vinculados; y esto se debe a que los procesos educativos históricamente han recurrido al uso de diversas tecnologías, que van desde los tradicionales gis y pizarrón, hasta las más modernas tecnologías digitales como son la computadora y el Internet. Por eso, en este número se abordan aspectos de la aplicación de tecnologías de la información y la comunicación en la educación de personas jóvenes y adultas en diversos escenarios, incluyendo el tremendo potencial que tienen para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje para personas con necesidades especiales. Mediante la visión de los autores que colaboran en este número, el lector hace un recorrido por enriquecedoras experiencias provenientes de Argentina, de Brasil, de Colombia, de México y de España, entre otras, que hacen contribuciones relevantes para comprender la cada vez más fuerte intersección entre educación y tecnologías.

Estoy segura que el contenido de los artículos de este número de *Decisio* resultará particularmente estimulante para nuestros lectores. Auguro que en las reflexiones y experiencias aquí contenidas podrán encontrar aspectos reveladores y altamente motivantes en cuanto a los nuevos retos que plantea la educación de nuestro tiempo, en un contexto cada vez más influido por las innovaciones de las tecnologías de la información y la comunicación.

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA



Fotografía: Archivo fotográfico del CREFAL.

De la brecha a los múltiples caminos: posibilidades de la tecnología en educación

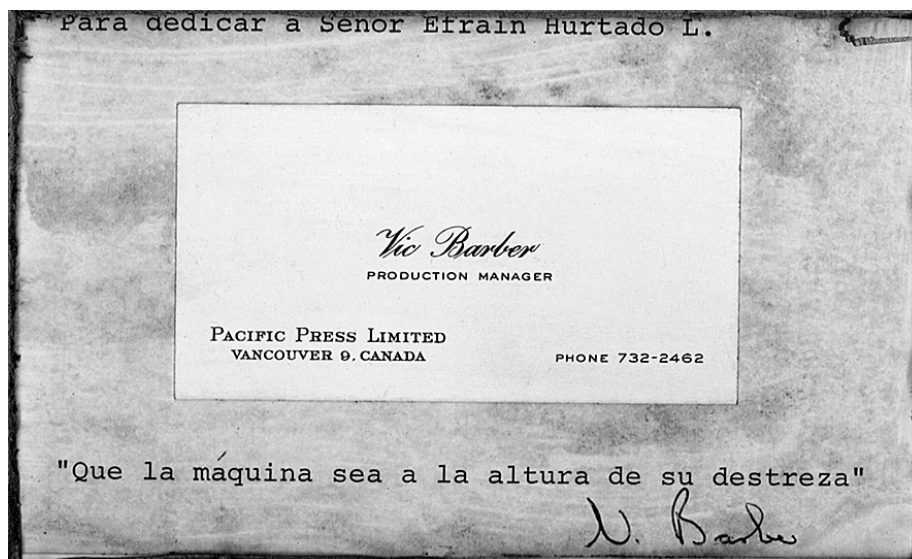
Irán Guadalupe Guerrero Tejero

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) | Pátzcuaro, México
 igguerrero@crefal.edu.mx

Cuando escuchamos la palabra tecnología es probable que nuestros pensamientos nos remitan a los múltiples dispositivos que nos rodean y que nos invitan a conocer las posibilidades que albergan sus pantallas: teléfonos inteligentes, tabletas, computadoras, geoposicionadores (GPS), lectores electrónicos. El panorama se complejiza cuando escuchamos o leemos expresiones como 4G LTE, Web 2.0, Android, realidad aumentada, Wi-fi, terabytes, *jali-broken*, e infinidad de palabras que cuando apenas las comenzamos a entender, son remplazadas por otras nuevas. La multiplicidad de artefactos, denominaciones, información y demandas tecnológicas me hace imaginar que algunas personas, aun siendo usuarios frecuentes de tecnología, a veces deseáramos que existiera un diccionario de bolsillo para

resolver nuestras dudas, o aún mejor, que siempre tuviéramos a mano a un “experto” para pedirle consejos sobre una compra, un problema, o bien, para compartir alguna experiencia sobre la operación de estos dispositivos. Mis reflexiones a veces me hacen pensar que algún día, inevitablemente, tendré que detenerme en la carrera de “estar actualizada” y me imagino a mí misma como una especie de mueblecito artesanal, empolvado y en desuso.

Este pensamiento, así como el hecho de estar trabajando en lugares en los cuales no hay o no está garantizada la conectividad, me han obligado a repensar en lo que significa para mí la palabra tecnología. Recientemente he convivido con personas en cuyas vidas cotidianas están ausentes tecnologías como la computadora y el Internet, y esto me ha hecho



Fotografía: Archivo fotográfico del CREFAL. Dedicatoria del proveedor del linotipo a Efrain Hurtado, quien en ese momento estaba a cargo de la imprenta del CREFAL.

cuestionar ¿para qué necesitamos “nuevas” tecnologías en nuestras vidas? ¿Cómo se articulan las tecnologías “nuevas” (aunque todas las tecnologías han sido nuevas en algún momento) y las establecidas y qué tan poderosa puede ser esta articulación?

La tecnología como hecho histórico existe desde que ha existido el ser humano, por lo que no somos menos o más “tecnológicos” que nuestros ancestros. Siempre hemos tratado de usar herramientas para controlar o modificar los ambientes en los que vivimos, por ello, aunque una choza esté elaborada con elementos naturales, ésta es artificial, es decir, fabricada por la mano humana, con tecnología.

La palabra tecnología, por lo tanto, no refiere solamente al artefacto o al producto final, sino a la articulación de múltiples saberes y tecnologías, nuevas o establecidas. Por ejemplo, la escritura, puede integrar el uso de una computadora, un procesador de textos, pluma y papel, pero también requiere de una persona que escriba, un motivo de escritura y, quizá, varias horas de redacción y revisión del texto. Probablemente el escritor expandirá nuestra noción de escritura al incorporar imágenes, audios, gráficos o animaciones. A esto se suma su conocimiento acerca de lo que escribe, ya sea una receta de cocina, una anécdota, una historia; así como las experiencias e interacciones con otras personas al escribir el texto.

Así como las tecnologías de la escritura se complejizan y modifican, también lo hacen las tecnologías de producción y provisión de alimento, de la salud, del transporte, o la comunicación. Los cambios en las tecnologías inciden en las prácticas sociales y se alimentan de ellas, pues las tecnologías no son una fuerza independiente o externa que se ejerce sobre los contextos sociales, sino que están sometidas continuamente a procesos de invención, modificación, creación e integración de saberes en relación a los usos y a las demandas. Por ejemplo, si pensamos en un tractor, probablemente nos imaginemos a un hombre como un operador de este artefacto: “una tecnología” que hace más eficiente la agricultura. Sin embargo, si pensamos en la tecnología de la agricultura de un modo más amplio, veremos que no es “el tractor” lo que constituye dicha tecnología, sino la articulación de los saberes de los agricultores sobre las temporadas y sobre el cielo, así como los intercambios y colaboración entre las personas que participan en la siembra y cosecha; todo esto, en conjunto, ha enriquecido o modificado durante siglos los procesos agrícolas.

Esta introducción pretende invitar a los lectores a repensar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación. Con frecuencia, esta expresión nos conduce a imaginar computadoras conectadas a Internet, *tablets* o *software*

especializado en escuelas u otros espacios formativos. Es decir, pensamos en nuevas tecnologías a pesar de que todas las tecnologías han sido nuevas en algún momento: el bolígrafo, las máquinas de escribir y los procesadores de textos. Estas tecnologías emergentes siempre han establecido relaciones problemáticas con las instituciones escolares, señala Emilia Ferreiro. La llegada de tecnologías electrónicas o digitales ha incrementado aún más la tensión en los procesos educativos, especialmente si consideramos, por una parte, las orientaciones pedagógicas que promueven la construcción de conocimientos; y por otra, el papel histórico y prioritario que ha jugado la recepción y almacenamiento de información en nuestros sistemas formativos.

La historia de la tecnología en educación, según Angela McFarlane y Larry Cuban, muestra una larga trayectoria de uso de la computadora como transmisor curricular o como un dispositivo que ofrece programas de ejercicios, una máquina de enseñanza cuyas acciones, se creía, harían los procesos de enseñanza-aprendizaje más eficientes y rentables. La tecnología instruccional y el movimiento audiovisual originados a inicios del siglo XX pretendían que los alumnos aprendieran más con menos esfuerzo modificando el medio a través del cual se presentaba la información. El uso de las ayudas automatizadas o electrónicas era un símbolo de prácticas pedagógicas progresivas; sin embargo, desde esta perspectiva, el aprendizaje se aproximaba más a un proceso de emisión y recepción de información, y la lectura y escritura a un proceso de decodificación. Diferentes investigaciones muestran que estas visiones aún permean muchas acciones educativas, y cuestionan estos usos de las TIC, pues éstas no tienen una orientación pedagógica intrínseca hacia el constructivismo, ni garantizan por sí mismas mejoras en el aprendizaje. Entonces cabe preguntarnos ¿para qué preocuparse por el uso de las tecnologías en los procesos educativos? La relación entre tecnología y cultura escrita puede contribuir a esta reflexión.

Desde hace ya varias décadas, numerosos académicos han abordado el estudio de lo que se denomina alfabetización y han cuestionado el significado

que frecuentemente se le atribuye y que está ligado a la idea de leer y escribir en un sentido tradicional. Los Nuevos Estudios de Cultura Escrita (*New Literacy Studies*) muestran que esta conceptualización ha sido insuficiente y han buscado maneras de ampliar el alcance de este concepto. Según esta perspectiva, la alfabetización no se reduce a la simple decodificación de caracteres, mecánica y objetiva, aislada de la vida social; lo que corresponde a lo que Brian Street ha denominado “modelo autónomo de alfabetización” y que las políticas han conceptualizado como aquellas habilidades mínimas que cualquier persona debería poseer. En cambio, han propuesto el concepto de *cultura escrita*, el cual, según Judith Kalman, alude a que ser alfabetizado es más que leer y escribir: significa participar en el mundo social usando la lectura y escritura, sin descalificar las distintas formas y formatos que se utilizan. La gente usa la lectura y la escritura para realizar trámites, pagar cuentas, encontrar trabajo, escribir recetas de cocina, comprar y vender bienes y servicios, comunicarse con otros, organizarse. Los cambios sociales y la comunicación actualmente demandan producir e interpretar numerosos textos, los cuales se van modificando con la tecnología: un correo electrónico es diferente de una carta o un telegrama. Las personas ahora enfrentan situaciones en las cuales requieren movilizar y combinar discursos en contextos que no son fijos. Esto conduce a la necesidad de preguntarnos ¿cómo las nuevas tecnologías inciden, modifican o dan forma a nuestros modos de leer el mundo o relacionarnos con otros?

Paulo Freire señalaba la importancia de humanizarse, y ello implica ser consciente del mundo propio, entenderlo y gradualmente tomar el control creativo del mismo. Conforme mayor sea nuestro involucramiento en estas acciones, mayores nuestras probabilidades de transformarlo. Freire alertó sobre la dicotomía entre leer las palabras y leer el mundo, y con ello enfatizaba la importancia de leer más allá de las palabras, de dejar de ver a la lectura como un proceso de escolarización y promover en las personas la lectura del otro mundo, del mundo de los hechos, de la vida, de las luchas, de la crisis económica,

del día a día. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación pueden ser compañeros intelectuales útiles para realizar este tipo de lecturas, según David Jonassen; pueden posibilitar la invención, la búsqueda y el diseño creativo, pero también, restringirlo.

Promover usos poderosos de las TIC requiere ampliar nuestra visión de tecnología, es decir, ver “más allá” del tractor, de las computadoras o las *tablets*. Implica avanzar en la comprensión de las prácticas sociales presentes en la vida cotidiana, las cuales, según Michael Cole y Sylvia Scribner, son tareas que llevan a que las personas logren ciertos propósitos reconocidos socialmente y en las cuales emplean ciertas tecnologías de uso compartido. Esto, a su vez, demanda comprender cómo ciertas tecnologías se articulan con otras, qué es lo que esto posibilita, y especialmente, cómo dicha articulación modifica o puede enriquecer nuestros modos de leer y escribir, no sólo las palabras y las imágenes, sino el mundo. Los autores de este número de *Decisio* hacen una contribución a esta comprensión al mostrar en los diferentes artículos a qué nos referimos cuando hablamos de *tecnología como práctica social*; los artículos muestran que apropiarse de tecnologías demanda, además de procurar la presencia física de las TIC, imaginar las posibilidades que ofrecen para el aprendizaje y la participación en la vida cotidiana. Algunos de los aspectos que documentan los autores a través de las experiencias en las que incorporan TIC son:

Múltiples modos de leer y escribir en el mundo. Diferentes investigaciones han cuestionado el supuesto ampliamente difundido de que leer y escribir son suficientes y centrales para aprender. La multimodalidad, es decir, el uso de diferentes modos de comunicación, además de la escritura para representar significado, es un fenómeno sociosemiótico que no es reciente: en la época prehispánica los pueblos andinos usaban *quipús* o sistemas de cordeles en los cuales registraban datos de asuntos públicos; nosotros usamos la imagen o el dibujo, el habla, el movimiento y los gestos para matizar o enriquecer nuestra comunicación. Las tecnologías electrónicas han modificado los modos de escribir, y surgen

nuevos textos, géneros, modos y medios. Esto lo releva Tonatiuh Paz, quien narra el diseño de una actividad que promueve el diseño de mapas infográficos los cuales portan diversos significados relacionados con una inquietud; ésta y otras muestras de diversos modos de representar significados se incluyen en el *Repositorio electrónico* que acompaña a este número de *Decisio* y que puede ser consultado por los lectores desde la versión electrónica, haciendo clic en los textos subrayados (vínculos). Verónica Pérez-Serrano documenta las diferentes formas multimodales, como videos, música y gráficos que los jóvenes emplean en sus actividades con tecnologías en “las calles”, o fuera de la escuela. Michele Knobel, en su testimonio, muestra de manera contundente los diferentes géneros y modos que algunos jóvenes mexicanos están utilizando para escribir “más allá del alfabeto”. Estos artículos dan cuenta de cómo las situaciones sociales requieren algo más que lo que las políticas denominan “individuos tecnológicamente alfabetizados”, es decir, demandan personas que representen, diseñen, interpreten, recontextualicen significados, manipulen deliberadamente el lenguaje y la información y, en consecuencia, participen en actividades culturalmente valoradas o valiosas para ellos mismos.

Usos auténticos de la tecnología. Los autores de este número de *Decisio* muestran, en diferentes momentos, cómo las TIC se usan a partir y en articulación con lo que la gente sabe y le interesa aprender. Las personas incorporan las tecnologías electrónicas en acciones para rescatar tradiciones, solucionar problemáticas comunitarias, gestionar, difundir sus actividades, recrearse o expresarse. Esto se aprecia en el grupo de mujeres indígenas que diseña un proyecto para rescatar el bordado, o en otro grupo de mujeres que gestiona una solicitud para un programa de alimentos, así como en el grupo de jóvenes denominados los *Big boys* en el artículo de Guadalupe Huerta o en las mujeres del proyecto *Más que computadoras*. Esto también ocurre en el grupo de jóvenes y adultos sordos, quienes usan la tecnología y el correo electrónico para establecer contacto con otros grupos, para producir una



Fotografía: Nancy Areli Hilario. Proyecto Más que computadoras.

publicación u organizar una exposición fotográfica, según documenta Mónica Báez. La experiencia del grupo de pescadores que se apropia del uso de los geoposicionadores y articula nuevos saberes con sus saberes previos sobre cómo leer el mar, muestra que las ofertas de formación tienen que ser orientadas y negociadas con las personas y no solamente prefabricadas y ofrecidas. Esto permitiría, como señala Judith Kalman, integrar la alta tecnología a la vida y los contextos de las personas.

Tecnología como oportunidad de aprendizaje. Las experiencias que integran este número muestran una convergencia: la tecnología se presenta como una oportunidad de aprender lo que se desea. De esto da cuenta Carmen Pérez, quien describe cómo los jóvenes usan la computadora para aprender con sus pares a diseñar historietas, dar bien los pases de fútbol o tocar la guitarra. Cristina Aliagas analiza cómo los textos en línea que los jóvenes escriben en Facebook son fuente de conocimiento que usan en la escuela; la red social se convierte en un entorno en el cual los jóvenes despliegan prácticas letradas complejas, y se ubican en un punto de convergencia entre el entorno académico y el digital. Johanna Rey también da cuenta de cómo en la escuela es posible crear espacios comunicativos con TIC que articulen diferentes áreas de conocimiento demandadas por

los planes y programas de estudio, y que a la vez condensan las preocupaciones, intereses o necesidades de los estudiantes, de los padres de familia y de otras audiencias.

Tecnología como generadora de afinidad. Las mujeres del proyecto *Más que computadoras* se reúnen semanalmente para explorar posibilidades de uso de las TIC, pero también lo hacen para convivir con otras mujeres, compartir remedios, recetas, problemas, historias, y al mismo tiempo, usar tecnologías digitales. Denise Bértoli releva la importancia que puede representar para algunos grupos periféricos el uso de TIC, pues éstas, ya sea en espacios virtuales o presenciales, abren y expanden la posibilidad de ser visible y reconocido por otros; por ejemplo, un grupo de niños en situación de calle que expone sus condiciones de vida en un video que comparte Carolina Bottosso con nuestros lectores, o personas que defienden un cine de arte tradicional usando una plataforma gratuita en línea. El testimonio del Departamento de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas del CREFAL, muestra que la educación a distancia también ofrece oportunidades para generar puntos de convergencia e interés para formadores latinoamericanos.

Las experiencias presentadas sugieren posibilidades de las TIC para enriquecer los procesos de

aprendizaje de las personas, pero también muestran que lograrlo no sólo depende de la presencia física de las tecnologías, sino de promover gradualmente ciertas prácticas que permitan un uso poderoso de las mismas. Esto nos obliga a repensar una noción surgida en 1996, durante la administración de Bill Clinton: la *brecha digital*, la cual refiere a la diferencia entre aquellos que pueden usar o no computadoras e Internet. Éste fue el punto de partida para el desarrollo de diferentes políticas y acciones que, de una manera rápida y rentable, permitieran “producir” una población tecnológicamente alfabetizada. Este punto de vista, además, consideraba a la computadora y la Internet como herramientas míticas que permitirían alcanzar el desarrollo social y económico y por ello se procuraron dos condiciones mínimas: 1) que la gente dispusiera de computadoras e Internet y 2) que supiera cómo usarlas.

Sin embargo, las experiencias muestran que no basta con tener o saber operar las TIC. Michele Knobel y Collin Lankshear señalan la necesidad de “negociar con estos nuevos tiempos” para poder vivir, cuestionar, participar y no solamente sobrevivir. Tal vez así estaríamos en mejores posibilidades de combatir la alienación, la pérdida de nuestras raíces, la dispersión identitaria o las dificultades sociales. La tecnología puede ser un aliado si miramos sus dimensiones sociales, esto es, si la vemos no sólo como la máquina que nos permite obtener información, sino como aquello que nos permite cuestionar, comunicarnos, reunirnos, colaborar, hacer cosas, participar en la sociedad. Para ello, es imprescindible identificar y valorar la gama completa de “escribir” y comunicar sentidos con todos los recursos que una computadora nos puede ofrecer en un solo dispositivo (imágenes, texto, audio, información, animación), con nuestros propios contenidos (experiencias, objetos, recuerdos, recetas) y con los que los otros nos comparten. Una visión amplia de la tecnología en educación debe considerar sus dimensiones sociales y culturales, reconocerla como una práctica social inmersa en la vida cotidiana con posibilidades de permitir la construcción de nuevos conocimientos y de contribuir al aprendizaje.

Pensar el mundo de este modo implica no sólo dar una solución tecnológica a un “problema” que creemos tecnológico. La experiencia, la colaboración, el intercambio, no vienen en ningún manual, aplicación o dispositivo; por ello, difícilmente podremos llegar a ser muebles empolvados a pesar de que desconozcamos la lista exhaustiva de artefactos y términos que emerjan en los próximos meses y años. Prover dispositivos e Internet para subsanar la brecha digital no garantiza la resolución de problemas sociales o económicos o un mejor aprendizaje. En cambio, si pensamos los múltiples caminos que tenemos que recorrer para promover que la gente se apropie del uso de tecnología, de tal modo que ésta le permita avanzar y conocer lo que no le es familiar, tal vez encontraremos que no se trata de construir un puente en la brecha, sino de recorrer varios caminos que nos permitan reconocer nuestro territorio o el de otros. Esto demanda, además de asegurar la provisión de equipo, promover prácticas de cultura escrita que permitan leer y producir estos otros modos, géneros y textos, formar mediadores, incorporar a otros más expertos, consolidar organizaciones o modos colectivos de usar las tecnologías para apropiarse de ellas y transformar, de algún modo, el mundo. Se requiere reimaginar y articular lo físico, lo digital y lo humano, para promover aprendizajes orientados hacia el intercambio de ideas, la construcción de conocimiento, la apropiación de prácticas sociales, la colaboración y la producción de diferentes formas de representación.

Margaret Boden, una pionera de la inteligencia artificial, señaló en 1977 el potencial de la misma para contrarrestar la influencia de la tecnología en la deshumanización, debido a que ofrecía una oportunidad para clarificar las complejidades del pensamiento humano o lo que las máquinas no pueden replicar. Retomando un pensamiento de Cynthia Selfe, quien ha trabajado tecnología y cultura escrita, tal vez poner atención a la tecnología nos permita usar y pensar lo tecnológico como un aporte para la vida cotidiana. Sin embargo, lo más valioso sería imaginar y aprovechar las oportunidades que la tecnología nos ofrece para *enseñarnos* a ser más humanos.



Fotografía: Programa Conectar Igualdad. Jornada de jóvenes y adultos mayores, Lugano, Argentina, 29 de mayo de 2012. Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES).

La inclusión de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las iniciativas de educación de jóvenes y adultos ¿Una alternativa a ser considerada?

Denise Bértoli Braga

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) | São Paulo, Brasil
denisebraga@gmail.com

Introducción

El presente texto toma como referente la realidad brasileña, la cual, me parece, tiene muchos puntos de convergencia con las de otros países en desarrollo, para reflexionar sobre la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las prácticas educativas formales e informales de jóvenes y adultos (EJA). En Brasil, muchos educadores que trabajan en esa área tienden a valorar la inclusión de la computadora y de Internet en las prácticas pedagógicas desde posturas extremas: como una promesa muy optimista de inclusión social, o

como un recurso que está fuera del alcance de individuos que ni siquiera han tenido acceso a las prácticas letradas tradicionales, es decir, como un lujo restringido a las clases privilegiadas o a los países desarrollados. El objetivo de la presente discusión es justamente explicitar y cuestionar los principales argumentos que sustentan ambas posturas y reflexionar algunas de las posibilidades que las TIC ofrecen a los educadores para ampliar el acceso a la información y para intercambios de experiencias locales y de participación social.

Promesas cuestionables sobre la relación entre letramentos digitales e "inclusión social" y progreso económico

La globalización del mercado y de la cultura ha llevado al gobierno brasileño y a la prensa de ese país a discutir la necesidad de ampliar el acceso y uso de la tecnología, debido a que visualizan esa ampliación como el camino para evitar la exclusión respecto de las competencias de mercado internacionales. En ese sentido, el gobierno brasileño ha creado centros comunitarios que posibilitan el acceso a computadoras y a Internet en barrios de bajos recursos (como por ejemplo la iniciativa *Casa Brasil*), motivado por un discurso de competitividad en la escala global, y comprometido con la promesa de que los grupos más pobres de la población accedan a empleos mejor remunerados, y se favorezca de esta manera la movilidad social ascendente. Para aquellos educadores políticamente comprometidos, en cambio, queda la sensación de que la historia se repite: sabemos que el acceso a las prácticas letradas (tradicionales o digitales) no necesariamente garantiza cambios sociales de este tipo. Sin embargo, a nivel individual, más que un puente de acceso, las prácticas letradas pueden ser interpretadas como un arma en la lucha por los cambios sociales.

Si llevamos ahora la reflexión por el otro camino, podremos notar que el cuestionamiento de las posiciones que rechazan la inclusión de las TIC en las prácticas de EJA es más complejo. Por ejemplo, existen problemas sociales, con serias consecuencias políticas, generados por la concentración de recursos, la pérdida de poder del Estado-nación, y los cambios tan radicales que se han dado en la naturaleza del mercado de trabajo, estos últimos fuertemente vinculados a las TIC y al proceso de globalización. Existen también cuestiones más locales que llevan a los educadores a sentirse incómodos con la inclusión de tecnología en las prácticas educativas orientadas a las comunidades económicamente desfavorecidas. Dados los límites del presente texto, mis reflexiones se restringen a las críticas que considero más recurrentes entre profesores brasileños que se desempeñan en

la enseñanza de jóvenes y adultos en los sectores más pobres de la población brasileña. Las preocupaciones de esos educadores se pueden agrupar en dos grandes categorías: el costo de las tecnologías digitales y las dificultades inherentes al proceso de apropiación de los letramentos digitales.

Retorno social: ¿es lo mismo invertir en las TIC que incluir las prácticas letradas digitales en el contexto de EJA?

En relación al costo, es un hecho que el cambio de siglo marcó una ampliación asombrosa en el número de usuarios de la Internet a escala mundial. No sólo aumentaron los tipos de máquinas disponibles en el mercado, sino que también hubo mejora en el ámbito de las conexiones, igual que en los países en desarrollo. Se pudieron explorar los recursos de Internet usando máquinas cada vez más portátiles y la conexión inalámbrica comenzó a ser más frecuente. Un conjunto de iniciativas comerciales (como las *lan houses*) amplió y popularizó el acceso a las computadoras y a Internet. Paralelamente a estas iniciativas, la preocupación por la "inclusión digital" motivó la creación, en comunidades de bajos recursos, de centros comunitarios financiados por iniciativas gubernamentales o por inversiones del sector terciario. Esas iniciativas, junto con el hecho de que las máquinas cada vez son más baratas, me llevan a considerar que las cuestiones de costo como barrera para el acceso a las TIC pueden ser revaluadas. En los barrios brasileños con mayores dificultades económicas, Internet se hace presente a través de teléfonos celulares, o por medio de usos compartidos de la computadora entre vecinos y amigos, como ya sucedió en el pasado con el acceso a la televisión o la telefonía fija.

En realidad, y en contradicción con las preocupaciones de algunos educadores, la ampliación y popularización de las TIC es una tendencia previsible justamente por las cuestiones de costo. Si existe la infraestructura que posibilita la conexión con Internet, una única máquina puede permitir el acceso a un volumen de información potencialmente

infinito. La escritura tradicional siempre fue una tecnología cara y la creación y manutención de bibliotecas para consultas colectivas una opción inexistente en la mayoría de los barrios pobres. Además de eso, los textos impresos destinados a la circulación fuera del ámbito de las comunidades siempre fueron privilegio de algunas personas que conseguían pasar por el filtro de las editoras o poseían presupuesto para reproducir y distribuir textos. Si pensáramos los costos desde esa óptica, el potencial de acceso a la información y la posibilidad de circulación de voces sociales que Internet posibilita convertirían esa tecnología en una solución más bien barata y accesible para las comunidades de bajo recursos. Eso nos lleva a reflexionar sobre la segunda gran preocupación de los educadores: la dificultad inherente a la apropiación de letramentos digitales.

Revisando las dificultades impuestas por la apropiación de los letramentos digitales

Es un hecho que la tecnología digital demanda la interacción con máquinas sofisticadas, así como el dominio de diferentes ambientes y herramientas digitales, los cuales siguen una lógica de organización e integración de lenguajes que es diferente de aquella privilegiada por las prácticas letradas tradicionales. Mi experiencia personal con el uso de las TIC, así como la de varios colegas que forman parte de lo que podríamos llamar la “generación de transición”, reitera la preocupación por las dificultades que implica el uso de máquinas digitales. Es un hecho que la tecnología llegó a nuestras vidas cuando ya habíamos alcanzado un nivel de dominio privilegiado de varias prácticas letradas tradicionales. Aceptando o criticando los cambios propuestos, todos fuimos *obligados*, por necesidades prácticas, a convertirnos en “migrantes digitales”. Es decir, tuvimos que salir de nuestras zonas de confort para “navegar”, y en ese proceso fuimos llevados a desarrollar nuevas habilidades de producción y lectura y también a aprender formas de investigación y construcción de conocimientos extrañas a nuestras referencias culturales previas.

A partir del reconocimiento de mis propias dificultades en este proceso, es natural que me preocupe por las dificultades que tienen que enfrentar los grupos menos letrados o escolarizados para adquirir esas mismas prácticas. Sin embargo, cuando observo la facilidad con que los jóvenes y los niños usan esas tecnologías, muchas veces me pregunto si esos nuevos letramentos son, de hecho, más complejos que los tradicionales. Como educadores sabemos que nuestra formación cultural de origen puede facilitar el acceso a nuevos referentes culturales, pero también generar conflictos que requieren ser identificados y delineados. Una hipótesis razonable, por tanto, es que mis dificultades aumentaron por el extrañamiento y desplazamiento que los nuevos letramentos causaron en mis hábitos de producción textual y de lectura. Tal vez algunos de los factores que dificultaron mi apropiación de las prácticas letradas digitales habrían sido facilitadores para otros individuos que, por cuestiones de edad u origen social, aún no habían sido tan marcados por el proceso de escolarización y por las prácticas letradas socialmente consideradas como “de prestigio”. A partir del planteamiento anterior, me gustaría compartir algunas reflexiones que he hecho en esa dirección.

Cuestiones de lenguajes relacionadas con el medio digital: algunos beneficios que trae a los grupos periféricos la comunicación mediada por las TIC

Si pensáramos a partir de una perspectiva del lenguaje, es un hecho que la educación, formal o no formal, ha sido fuertemente sustentada y promovida a través de textos escritos. Educadores progresistas, como el mismo Paulo Freire, resaltaban la importancia de “leer la palabra y el mundo”. El espacio privilegiado que tiene la escritura en las esferas sociales de poder, hace necesario su dominio para lograr la circulación en éstos u otros contextos dominantes-hegemónicos. Pero la percepción de esa importancia muchas veces encubre una evaluación más realista del aspecto elitista que caracteriza a la gran mayoría de los materiales impresos.



Fotografía: Frida. Francisco Méndez, 2009.

En todos los países, la escritura impresa tiende a favorecer usos de variedades estandarizadas del lenguaje y formas de organización textual muy distintas de aquellas que caracterizan los diálogos y explicaciones orales, que son más familiares a las comunidades periféricas. En la perspectiva lingüística, sabemos que la claridad de las interacciones orales cuenta con un conjunto de redundancias internas a los textos, construidas no sólo por la reiteración de ciertos temas y posicionamientos personales, sino también por la sobreposición de lenguajes y recursos expresivos (gestos, expresiones faciales, prosodia o musicalidad del habla) que favorecen la elección de direcciones interpretativas específicas. Algunos puntos centrales del texto, que son esenciales para la comunicación, son importantes no sólo por la elección de las palabras y de la gramática (lenguaje verbal), sino también por otras pistas portadoras de sentido: referencia al contexto inmediato, diferentes tipos de gestos corporales y expresión facial, la modulación de la voz del hablante, que marca énfasis o revela su actitud y compromiso frente a lo que está diciendo. Es decir, al contrario de la escritura, que depende fundamentalmente del aspecto

verbal y visual (convenciones gráficas y ortográficas), los intercambios orales frente a frente exploran un conjunto muy variado de recursos expresivos. Aunque en los textos impresos actuales la imagen esté cada vez más presente, la forma impresa de las imágenes no se compara con las posibilidades de las composiciones visuales ofrecidas por los contextos hipermedia.

En síntesis, es posible pensar que la comunicación en el medio digital retoma, a través de una nueva forma de mediación, la riqueza de recursos expresivos que fue muy limitada en la modalidad escrita. En el medio digital, diferentes recursos —voz, sonidos, imágenes estáticas, videos, escritura— se exploran en la construcción de mensajes. El medio también permite respuestas en tiempo real o casi real, creando situaciones comunicativas que son más cercanas a los diálogos frente a frente. Otro punto a destacar es el hecho de que, sin el escrutinio rígido de los comités editoriales, encontramos en las diferentes comunidades virtuales una variedad muy grande de lenguas y dialectos y de usos bastante informales de escritura, así como formas creativas de comunicación multimedia e hipermedia. Tales

producciones ciertamente difieren mucho de los textos escolares, pero no dejan de cumplir la función de registrar y socializar la expresión de voces locales. Por tanto, podemos suponer que las comunidades menos letradas se sienten más cómodas con construcciones de sentido que exploran el efecto articulador de la tecnología, propiciado por la integración de múltiples lenguajes, característico de las formas de comunicación privilegiadas en los ambientes digitales.

El aprendizaje en el medio digital: retorno a modos más colectivos y colaborativos de construcción del conocimiento

Otra cuestión a ser considerada es el cambio ocasionado por los modos de aprender y construir conocimiento en línea. Los estudios indican que la Internet favorece formas colaborativas y cooperativas de aprendizaje. Esos caminos de aprendizaje son muy distintos de aquellos privilegiados por la tradición jerárquica escolar. En la escuela tradicional persiste una fragmentación del conocimiento y las prácticas privilegian formas deductivas de comprensión de la realidad; es decir, se parte de la abstracción de conocimientos prestablecidos por el currículo escolar, los cuales se ilustran o posteriormente se aplican a problemas prácticos. Algo muy distinto sucede fuera del modelo académico escolar, donde aprendemos y desarrollamos nuestros conocimientos de forma fundamentalmente inductiva, a través de la práctica, por ensayo y error, y con el apoyo de otros individuos de nuestra comunidad.

Las nuevas tendencias teórico-metodológicas en Brasil y en el exterior, al considerar las ventajas de los canales de comunicación abiertos en la red, han defendido el aprendizaje basado en proyectos —el cual demanda la integración de diferentes áreas académicas— y las teorías educativas que resaltan las ventajas del aprendizaje basado en problemas (*Problem Based Learning, PBL*). En la escuela tradicional todavía estamos aprendiendo cómo construir actividades que promuevan formas más colectivas de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, los grupos

menos escolarizados ofrecen un contrapunto interesante: esa es la forma por medio de la cual ellos *ya construyen* conocimientos. Pensando en esa misma dirección podemos afirmar que los alumnos de EJA, de hecho, ya dominan un conjunto de estrategias y habilidades de aprendizaje que son esenciales para los intercambios en ámbitos digitales; sin embargo, requieren tener la oportunidad de aprender a usar esos recursos cognitivos en un nuevo contexto, mediado por las tecnologías digitales. Eso coloca a los educadores de jóvenes y adultos frente al desafío de acompañar a estos grupos y sugerirles cómo encontrar información y criterios para valorar críticamente lo que se publica en el medio digital.

En ese proceso de valoración de los saberes y las formas de aprender de los jóvenes y adultos de EJA, tanto el método organizado de reflexión académica como los conocimientos producidos por áreas académicas específicas tienen ciertamente mucho que contribuir a los procesos de comprensión y búsqueda de alternativas de solución para problemas locales específicos. El uso de las herramientas de autoría (*blogs*, redes sociales, y, en general, herramientas 2.0 que alientan la producción de contenidos), que cada día cuenta con interfaces más amigables, también requiere ser trabajado en las prácticas de EJA debido a que esto posibilitaría una socialización más amplia de los saberes locales.

Consideraciones finales

El desafío propuesto no es simple en la práctica (como acontece en la realidad con toda la acción educativa), pero tiene una dimensión política que no debería ser menospreciada. Más allá de democratizar el acceso a la información, la Internet hace posible la unión de individuos en comunidades virtuales de interés, las cuales no están limitadas por el tiempo y por las condiciones geográficas. Eso promueve un rompimiento significativo del aislamiento que siempre marcó las condiciones de vida de las comunidades de bajos ingresos. La falta de recursos

siempre impidió a los miembros de estas poblaciones aventurarse más allá del espacio geográfico y de las referencias de sus comunidades de origen. Tal aislamiento dificultó o hizo poco viable el intercambio de soluciones locales para problemas semejantes, así como la creación de alianzas necesarias para efectuar luchas y reivindicaciones en el plano político más amplio.

No siempre somos conscientes del potencial movilizador de la Internet. Recientemente, en la ciudad de São Paulo, un grupo de cinéfilos utilizó “Causes” —una plataforma *on line* gratuita que aumentó su visibilidad al asociarse al ambiente Facebook— para movilizar a la población contra el cierre de un cine de arte tradicional de la ciudad (Cine Bellas Artes), que pertenecía a una de las familias más acaudaladas del estado de São Paulo. Esa iniciativa fue colocada *on line* en 2010 y en noviembre de 2011 ya tenía más de 9 mil simpatizantes. La presión popular llevó a las autoridades brasileñas a impedir el proceso de expropiación y, actualmente, está en discusión la preservación histórica de esa sala de exhibición.

Otro ejemplo práctico es el de un video creado por niños de la calle en la ciudad de Campinas, estado de São Paulo. Para realizar esa producción, alumnos de la Universidad Estatal de Campinas dieron a los niños nociones técnicas generales para filmar y la Universidad les prestó una cámara. El filme, editado en la universidad por el creador del guion filmico, incluye entrevistas con otros niños en situación de calle en las que se exponen diversos aspectos de sus condiciones de vida. Utilizando recursos de la tecnología digital, esos niños pudieron crear un registro de la visión que su propio grupo, socialmente marginado, tiene sobre sí mismo.

Esos no son ejemplos aislados y sirven para ilustrar cómo los diferentes ambientes y recursos ofrecidos por la tecnología digital pueden contribuir a dar más visibilidad a los saberes locales y también ser explorados como canal para la movilización social y política. Son promesas ambiciosas, por lo que sería ingenuo pensar que la tecnología por sí misma garantiza usos centrados en causas sociales. Eso depende de la forma en que nos apropiemos de ella. Los recursos técnicos apenas indican un camino promisorio y necesitamos saber cómo explorarlo para unir fuerzas y dar continuidad a nuestras luchas por la creación de una sociedad más igualitaria.

Lecturas sugeridas

COLL, CÉSAR Y CARLES MONEREO (2008), *Psicología de la educación virtual: Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, Madrid, Morata.

Acerca de las experiencias de centros comunitarios véase:

<http://www.casabrasil.gov.br>

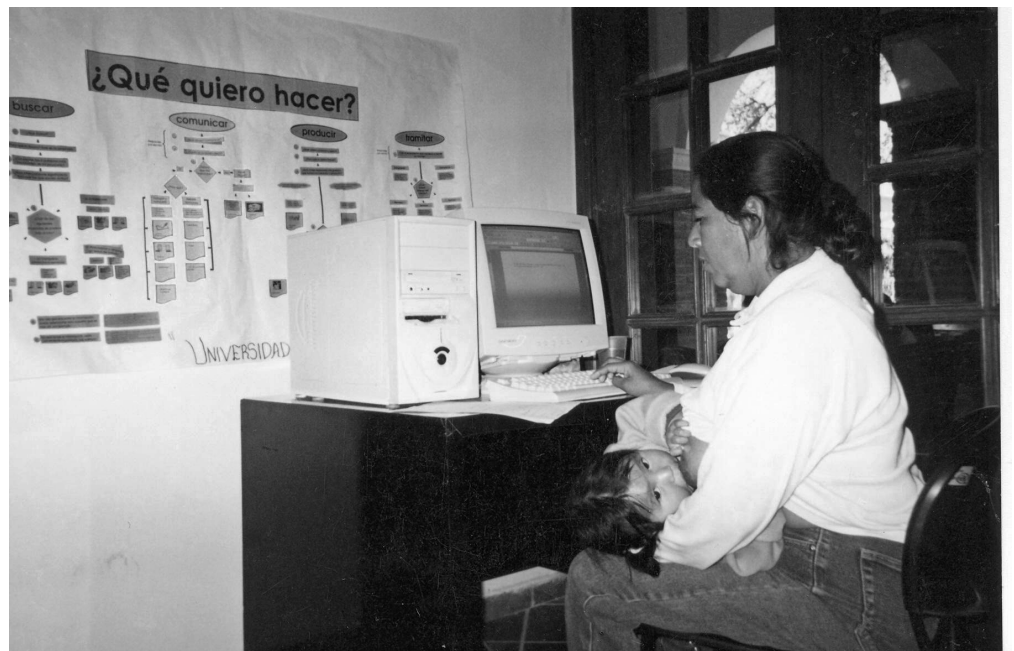
<http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital/casa-brasil>

Acerca de la experiencia de defensa del Cine Bellas Artes, véase:

<http://www.causes.com/causes/561939-contra-o-fechamento-do-cine-belas-artes>.

El estudio acerca de la experiencia del video producido por los niños de la calle de Campinas junto con la Universidad de Campinas es una disertación de maestría de Carolina Bottosso de Moura, que puede ser consultada en la versión digital de este número, así como en la Biblioteca Virtual de UNICAMP:

<http://www.biblioteca digital.unicamp.br/document/?code=000803046&opt=4> (añadir link a nuestro propio archivo).



Fotografía: María Guadalupe Huerta.

El tiempo en que los jóvenes y adultos se apoderaron de la tecnología para la vida y el trabajo

María Guadalupe Huerta Alva

Universidad de las Américas, Puebla | Puebla, Puebla, México
maria.huerta@udlap.mx

Introducción

La intención del presente texto es compartir con el lector algunos aspectos del acercamiento de personas jóvenes y adultas a la tecnología en plazas comunitarias del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en México. Se pretende destacar cuáles son los principales aspectos que favorecen este acercamiento, pero sobre todo nos interesa rescatar aquello que hace que las tecnologías sean significativas para la población a la que el INEA atiende.

El grupo de investigación que encontró los hallazgos que aquí se relatan pertenece a la Universidad de las Américas (Puebla, México) y ha enfocado su investigación en las tecnologías para la educación y el desarrollo social. La invitación del INEA fue para integrar el uso de tecnología en una propuesta

pedagógica que incluyera las acciones y recursos que se realizan dentro de las plazas comunitarias. Las plazas comunitarias son espacios educativos que cuentan con computadoras, conexión a Internet y otros materiales educativos como videos. El material educativo más importante, a partir del cual se estructuran las acciones educativas, es el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT).

El estudio duró dos años y cuatro meses y fue antecedido por un periodo diagnóstico en el que se pretendía hacer un reconocimiento de cómo se encontraban las cosas antes de realizar alguna implementación. Al final de la intervención se realizó un estudio para identificar posibles logros. La autora de este trabajo fungió como agente educativo externo

en dos plazas "piloto" en el estado de Sonora, al norte de la República Mexicana, las cuales replicaron, con los agentes educativos internos, la metodología sugerida por el grupo de investigación. La intención final era que los agentes internos la hicieran suya y pudieran seguir replicándola después de la salida de la investigadora externa.

El primer acercamiento del equipo de investigación a las plazas mostró que el uso de las tecnologías no estaba integrado a las otras áreas y materiales de la plaza, y que las tecnologías no estaban siendo usadas por los jóvenes y adultos del INEA sino por niños y jóvenes del sistema regular. El reto del equipo era mayor: no sólo lograr la integración de las TIC a las actividades educativas regulares de la plaza comunitaria, sino provocar con el modelo propuesto que las personas se inscribieran y acreditaran los grados y niveles que contempla el INEA (alfabetización, primaria y secundaria).

La aplicación del denominado modelo TEJA (Modelo de integración de tecnología de información y comunicación a la educación de jóvenes y adultos), nombre que el grupo de investigación dio a la propuesta pedagógica, duró cuatro meses y los resultados que aquí se comparten son sólo una pequeña parte del estudio completo desarrollado en las plazas comunitarias referidas.

Los jóvenes y adultos de las plazas comunitarias de este estudio viven en contextos similares a los que viven muchas de las personas que acuden al INEA, por eso es importante contextualizar este estudio para que el lector saque sus propias conclusiones respecto a la posible replicabilidad de la metodología.

La primera plaza comunitaria está situada en una localidad urbana donde la principal ocupación de sus habitantes es el turismo, aunque también se dedican a la agricultura. En esta zona hay un alto índice de migración tanto a Estados Unidos como a las principales ciudades del estado debido a la falta de empleo. Por ser una zona turística, el nivel de vida es caro aun para los habitantes del lugar. Más del 50 por ciento de los habitantes de la comunidad no

tiene educación básica. Se pudo constatar que persisten los roles tradicionales de género.

La otra plaza comunitaria está en una comunidad indígena yaqui donde la migración hacia las ciudades cercanas es también muy importante. En este caso los migrantes se emplean en el ramo de los oficios y servicios debido a que la sequía ha afectado la producción agrícola. Las tradiciones indígenas están fuertemente arraigadas en esta comunidad. Los servicios públicos son de mala calidad.

Las condiciones de pobreza y escasez de los pobladores de las dos comunidades del estudio los empuja a pasar a segundo término el interés por terminar la educación básica, dado que la satisfacción de sus necesidades de subsistencia son prioritarias. Por eso es relevante, como lo han demostrado amplios estudios sobre educación de adultos, que la educación se relacione y dialogue con su vida cotidiana.

Supuestos teóricos

El grupo de investigación se dio a la tarea de diseñar el TEJA a partir de la experiencia de sus integrantes pero también de lo que la literatura, tanto en la integración de las TIC como en la educación de adultos, propone. Algunos supuestos teórico-pedagógicos de los que parte la propuesta son:

1. La sola introducción de la tecnología no es suficiente para asegurar un buen aprendizaje; por el contrario, es importante la existencia de algún tipo de mediación educativa que lo favorezca.
2. Para que el aprendizaje en general, y el uso de tecnología en particular, sea significativo, es importante partir de lo que a las personas jóvenes y adultas les interesa o de sus saberes previos. En otras palabras, el aprendizaje y el uso de las TIC se vinculan con la experiencia de vida individual y colectiva de los participantes.
3. La prioridad del TEJA fue lograr que quienes se auto excluyen, de manera recurrente, de la tecnología, fueran quienes se acercaran a ésta mediante la plaza comunitaria. De esta manera se favorecería la igualdad y se cumpliría con uno de

los fines del INEA: ofrecer a las personas jóvenes y adultas el acceso a la tecnología a través de las plazas comunitarias.

4. La tendencia en la educación en tecnologías es impartir clases de computación más que usarla como un recurso para el aprendizaje. Contrario a esta idea, existe una corriente teórica que ha mostrado que la tecnología es un medio para aprender de ella y no un fin en sí misma. El TEJA se propone usar los recursos tecnológicos de manera natural y significativa, atendiendo a los contenidos del INEA.
5. La producción teórica acerca del uso de las TIC ha documentado los beneficios y perjuicios que éstas pueden traer a las personas y grupos en condiciones de vulnerabilidad. De hecho, las tecnologías no son neutras, ya que a través de cualquier medio de comunicación se pueden imponer ideologías que intentan homogeneizar el pensamiento en lugar de, como se propone en el TEJA, recuperar las ideas de las personas y grupos marginados. Sin embargo, si las personas “se apropian” de la tecnología adquieren para sí mismos un estatus de poder que les da la posibilidad de decidir qué hacer con ésta y para qué usarla. Las TIC pueden ser usadas para la construcción o generación de “conocimiento”, y no sólo para consumirlo. Otro principio del TEJA consiste en promover procesos reflexivos en los participantes que usen las TIC, los cuales les permitan reconocer la importancia de ser críticos ante el uso de la tecnología y ante los valores que se imponen a través de ella.

Actividades

A partir de los supuestos teóricos enunciados, la propuesta metodológica del TEJA intentó, sobre todo, promover el aprendizaje significativo. Se optó por el aprendizaje por proyectos, que permitió utilizar a las TIC como un recurso al servicio de lo que los jóvenes y adultos definen como *interés* e integrar las actividades del MEVyT y las tareas del proyecto establecido por ellos. De esta manera, los participantes

hicieron uso de los medios de la plaza, incluyendo la computadora y la Internet, sin haber recibido cursos de computación. Además, el TEJA evidenció que cuando las personas jóvenes y adultas acceden a las TIC de manera significativa, les pierden el miedo.

De manera concreta se propusieron los siguientes pasos para la aplicación del TEJA:

1. Selección del problema o necesidad personal o grupal.
2. Identificación de una solución y definición del problema.
3. Elaboración de un plan de trabajo integrando las TIC.
4. Análisis de las actividades o tareas a realizar.
5. El producto se comparte con la comunidad.
6. Inicia un nuevo ciclo con otra necesidad.

En estas líneas se comparten los resultados de una de las tres estrategias aplicadas en el TEJA. Ésta parte de la identificación de un grupo natural de la comunidad que ya comparte un interés o necesidad relacionada con su vida comunitaria o laboral. En general, se trata de personas en rezago que no asistían a la plaza comunitaria y a quienes se contactó en las comunidades aledañas. Una vez reconocido el grupo, se les invitó a hacer uso de las TIC para resolver su problema común. La selección de los grupos naturales debía cubrir al menos el criterio de contar con personas en rezago educativo y elegir aquellos grupos que normalmente se autoexcluyen de la tecnología (los más pobres, los de más edad, las mujeres, etc.). Esta estrategia, al final de la aplicación, favoreció el acercamiento de muchas personas a las plazas comunitarias, aunque no todas se inscribieron al INEA.

Resultados

En el presente apartado se comparten algunos de los resultados obtenidos con el TEJA. Se enfatiza la manera en cómo las TIC son usadas como medios y no como fines en sí mismas, así como la forma en que éstas responden a una necesidad o interés de las personas jóvenes y adultas participantes. La



Fotografía: Irán Guerrero.

aplicación piloto de este método estuvo a cargo de quien escribe estas líneas y de una asesora del INEA.

Mujeres indígenas: las TIC para el rescate de tradiciones

En la comunidad indígena en la que se aplicó el TEJA, la mayoría de las mujeres bordan, además de realizar sus labores domésticas. Las promotoras del modelo salieron a las comunidades aledañas a las plazas a indagar los intereses de esas mujeres. Al inicio fue difícil porque ellas (y en general los indígenas de esta zona) no confían en los programas de gobierno; además, su tradición es más oral que escrita y por lo tanto no les interesaba el uso de las computadoras. A pesar de que las condiciones del contexto no favorecían el proyecto, y de que las participantes no constituían un grupo como tal, siete de ellas se interesaron en emprender un proyecto de uso de las TIC que les permitiera preservar la tradición indígena del bordado. La implementación del proyecto duró cuatro meses, a lo largo de los cuales nos reunimos de tres a cuatro veces por semana. Al final del proyecto, y debido al interés que éste provocó, las mujeres asistían diario a la plaza comunitaria.

Las participantes bordan su indumentaria y también las servilletas con las que los hombres

llevan su almuerzo al campo. Era un grupo muy homogéneo en términos de rezago educativo, edad y situación familiar. Ellas identificaron como necesidad la preservación de su tradición de bordado y como producto la elaboración de un número determinado de prendas que les permitiera obtener algunas ganancias económicas. Dentro de su plan de trabajo diseñaron las actividades y con ayuda de las promotoras y las investigadoras incluyeron las TIC. Las bordadoras consultaron en la Internet información para redactar la justificación de su proyecto sobre la importancia del bordado; observaron en un video la experiencia de otras mujeres que se habían organizado; usaron Word para escribir las reglas del grupo; usando Excel, capturaron el presupuesto y el inventario de los materiales. El proceso de acercamiento a la tecnología fue de manera natural, aun para una de ellas que no sabía leer y escribir y que tenía más de 60 años. No hubo necesidad de “darles clases de cómputo”; fue suficiente con tener la necesidad de usar las TIC.

Del grupo de siete mujeres, las dos mayores se inscribieron al INEA y otras dos terminaron con el proceso de acreditación. Con este proyecto se pudo percibir que el acercamiento a las TIC les dio mucha seguridad en sí mismas; eran vistas como “ejemplo”

en la comunidad. Por otra parte, la elaboración del proyecto trajo consigo otros beneficios tangenciales, tales como: la salida de un estado depresivo de una de ellas, la posibilidad de trasladar el aprendizaje de la metodología de aprendizaje por proyectos a su área laboral, el desarrollo de hábitos tales como el cumplimiento de tareas, llegar puntuales y asistir y respetar las reglas del grupo. Otro logro fue el nacimiento de un espacio en el que las mujeres podían compartir parte de sus vidas y apoyarse mutuamente; y donde la obtención de recursos económicos era algo marginal.

Mujeres en la solución de necesidades vitales

En la colonia de la ciudad turística la situación económica era difícil especialmente para las mujeres. Entre las que se acercaron a la plaza comunitaria por motivación de las promotoras, cuatro propusieron “meter una solicitud al Programa de Alimentos” para beneficio de muchas familias de su colonia. Este programa internacional ofrece despensas a muy bajo costo a grupos que lo solicitan. Cabe destacar que estas mujeres ya tenían una importante trayectoria de liderazgo y de trabajo en grupo. Tres de ellas no contaban con educación básica, no estaban inscritas en el INEA y, de hecho, nunca habían entrado a la plaza comunitaria. La metodología del TEJA permitió identificar un problema común y el producto del proyecto. Las actividades del proyecto incluyeron, entre otras: consulta de los módulos del MEVYT; videos e Internet para obtener información para justificar su proyecto; uso de Word para redactar la solicitud del apoyo y elaborar la lista de las posibles beneficiadas; uso de Excel para realizar una comparación de precios de productos básicos entre las tiendas disponibles en su colonia, las del centro de la ciudad y los de una ciudad más grande a una hora de distancia. También usaron un programa de diseño para dibujar las distancias que debían recorrer para abastecerse de productos a menor costo. Al final del proyecto lograron el beneficio para más de 100 familias. Una de ellas ya contaba con educación

básica, sólo una de las cuatro continuó con sus estudios en el INEA.

Los big boys y la necesidad de decir su palabra

Se trata de un grupo de siete adolescentes en rezago educativo, en su mayoría hombres, que se reunía todas las tardes en la cancha de básquetbol para practicar *break dance*. Las promotoras del TEJA visitaron a los jóvenes en la cancha y los invitaron a asistir a la plaza a usar las TIC. El proyecto que eligieron fue llevar a cabo una presentación pública para dar a conocer a la comunidad su arte, pero además expresar las razones por las que bailan. Esto dio oportunidad de que los jóvenes expresaran en público que este baile es una forma de llamar la atención de los adultos, que es una forma de divertirse y gastar sus energías así como de evitar caer en algún vicio. Con las tecnologías elaboraron el tríptico para anunciar la fecha de la exhibición; en el tríptico se explicaban las razones por las que bailaban, y se mostraban las letras de sus canciones e imágenes obtenidas de Internet alusivas al baile. También buscaron en Internet videos para realizar nuevos pasos. Mantener la asistencia de este grupo a la plaza fue muy fácil, ya que tenían menos compromisos que los adultos; de hecho, al final del proyecto el grupo creció mucho, ya que otros jóvenes solicitaron incluirse en el grupo de los *big boys*. También fue relativamente fácil que este grupo se inscribiera y acreditara módulos y niveles educativos, de manera que se lograron varios certificados después de terminada la aplicación piloto.

Como puede verse, la aplicación del TEJA facilitó mucho la asistencia a la plaza, la integración de los recursos y la incorporación de las TIC. De hecho, mientras al inicio de la aplicación piloto en la ciudad turística sólo asistía un promedio de seis jóvenes y adultos, al final este número se multiplicó a casi 40. Lo más complicado fue convencerlos de que se inscribieran al INEA y que acreditaran módulos o niveles; no hacerlo resultaba un inconveniente para los agentes de las plazas comunitarias, ya que el pago que éstos reciben depende del número de personas

que presentan los exámenes, y del número que los acredita. Es lógico, entonces, que el interés de los asesores esté centrado en quienes se inscriben al INEA y se involucran en el proceso de acreditación, y no en aquéllos que pueden hacer uso de los recursos que ofrece la plaza para resolver asuntos que, siendo vitales, no están formalmente relacionados con la acreditación. Como se ha afirmado en otros documentos, el “pago por productividad” demerita la focalización al aprendizaje real de los jóvenes y adultos. En el caso de este estudio se corroboró tal situación al grado que los asesores comentaban “el TEJA no deja”, a manera de broma.

Al final de cuentas se puede asegurar que el verdadero valor del TEJA fue atender necesidades e intereses reales de las personas jóvenes y adultas que atiende el INEA. Puede decirse que fue relativamente fácil salir de la plaza a la comunidad, identificar grupos organizados, intereses y necesidades comunitarios e invitarlos a la plaza a construir un proyecto compartido en el cual utilizaran las TIC con sentido, pero sobre todo, a partir del cual recuperan su voz o satisficieran una necesidad de vida. Desde la perspectiva de quien escribe, ésta debiera ser la verdadera intención de la educación de adultos.

Recomendaciones para la acción

1. El “apoderamiento” de las TIC, por parte de las personas y grupos en condiciones de vulnerabilidad o rezago educativo, propicia situaciones favorables para su vida, como lo muestran los casos descritos.
2. La integración a la tecnología puede hacerse de manera natural y significativa cuando ésta es usada al servicio de las necesidades e intereses de

vida de las personas. Para el caso de la educación de los jóvenes y adultos en rezago, el TEJA demostró que utilizando la metodología de proyectos se integran también todos los recursos de las plazas, incluyendo los módulos del MEVyT. Esta metodología motiva al aprendizaje. No son necesarios amplios y tediosos cursos de cómputo (tecnología como un medio y no como un fin en sí misma) pero sí es necesaria una mediación educativa que integre las TIC de manera significativa.

3. Para el caso de la educación de adultos, es importante considerar el enfoque teórico-pedagógico del MEVyT para integrar cualquier iniciativa. Para el caso del TEJA lo más importante fue retomar de éste la orientación a las necesidades y problemas de los jóvenes y adultos, lo que sin duda provocó buenos resultados.

Lecturas sugeridas

SALINAS, BERTHA, GUADALUPE HUERTA, LAURA PORRAS, SILVIA AMADOR Y JOSÉ MANUEL RAMOS (2006), “Uso significativo de la tecnología en la educación de adultos en el medio rural; resultados de la aplicación piloto de un modelo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, enero-marzo, año/vol. 11, núm. 28, pp. 31-60.

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002804.pdf>

PORRAS, LAURA, GUADALUPE HUERTA, BERTHA SALINAS Y JOSÉ MANUEL RAMOS (2007), “The Keystones: Local subjects and contexts in the implementation of digital inclusion policies. Special Issue on Community Informatics in Latin America and the Caribbean”, *The Journal of Community Informatics*, vol. 3, núm. 3.

<http://ci-journal.net/index.php/ciej/issue/current>

Las TIC: oportunidades para la alfabetización de jóvenes y adultos sordos

Mónica Báez

Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario (CEI/UNR) | Rosario, Argentina
monica.baez@yahoo.com.ar

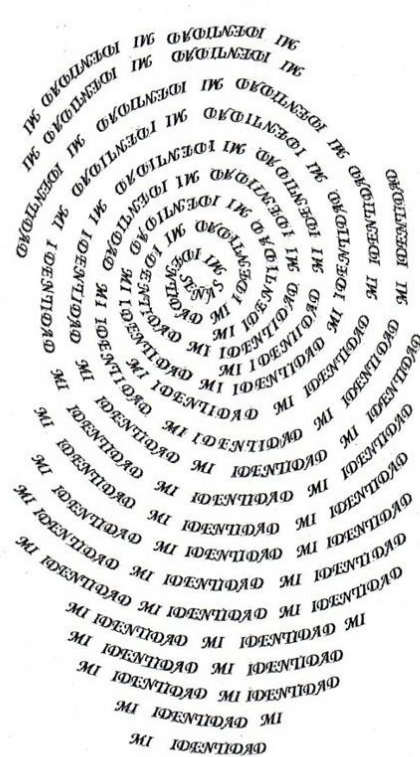
Entre el oralismo y la lengua de señas siempre me volví loco. No había nadie de arriba que me protegiera. Empecé con la escuela de sordos y la de oyentes. Todo lo que sé se lo debo a dos cosas: por un lado, a la escuela de oyentes donde me enseñaron muchas cosas, y, por otro lado, a mi mamá que me traducía todo a LSA (Lengua de Señas Argentina). Y mi mamá no sabía ni leer ni escribir.

Testimonio de un sordo de 29 años, hijo de padres sordos.

Introducción

El testimonio que relatamos aquí ilustra la complejidad de una problemática común a una gran cantidad de sordos y oyentes participantes de la comunidad de sordos. Muchos jóvenes y adultos sordos de nuestra región (Rosario, Argentina), permanecen en el sistema educativo durante años y en algunos casos acreditan estudios primarios completos. En otras ocasiones, sin embargo, permanecen iletrados a pesar de haber logrado la comprensión del sistema de escritura alfabético del español. Es decir, egresan de la escuela sin poder producir e interpretar los textos escritos que circulan socialmente, y en particular, los de las instituciones educativas. Alcanzar el dominio de esas prácticas y de los conocimientos que las sustentan les permitiría hallar oportunidades de trabajo digno o continuar su formación en niveles educativos superiores al primario.

A partir de las nuevas tecnologías de escritura y para la comunicación, muchos miembros de esta comunidad han avanzado en el conocimiento del español escrito. Los jóvenes, y especialmente los jóvenes sordos, han hallado en los mensajes de texto, en los de correo electrónico y en las redes sociales, un



Caligrama elaborado por participantes en el Proyecto de investigación-acción para la alfabetización de jóvenes sordos y capacitación de docentes.

modo efectivo de comunicarse con otros. Internet y sus aplicaciones constituyen un medio indispensable hoy para cualquier sujeto alfabetizado, pero mucho más lo es para los sordos. No obstante su importancia, las prácticas vinculadas a esos nuevos géneros escritos no se corresponden con los saberes letrados valorados socialmente, o los privilegiados y legitimados por las instituciones educativas.

El "Proyecto de investigación-acción para la alfabetización de jóvenes sordos y capacitación de

docentes” surgió de la necesidad de contribuir a la superación de las dificultades de un grupo de jóvenes sordos en la lectura y escritura del español. A la vez, pretendíamos validar ciertas estrategias de intervención educativa fundadas en nuestras experiencias previas y en el marco teórico —de base psicogenética y sociocultural— que guía nuestras acciones. Sobre esa base, se procuró tener en cuenta las oportunidades que ofrecen los saberes extraescolares y esas nuevas herramientas para mejorar la calidad de la alfabetización de los jóvenes y adultos participantes.

Trabajamos desde la convicción de que los sordos constituyen una minoría lingüística cuya lengua natural es la Lengua de Señas (LS). Es su lengua natural en tanto es la lengua de identidad y tiene una manifiesta función intragrupal; por ello es fundamental en la construcción subjetiva de la identidad. No obstante, si bien para los hijos de padres sordos esa es su primera lengua (L1), para otros sordos, especialmente adultos, lo es el español, que se les ha impuesto desde pequeños a partir de los supuestos del oralismo que orientó su educación inicial. Hoy se estima que el dominio del español, y en particular de su modalidad escrita, implica para los sordos el aprendizaje de una segunda lengua (L2), pues la necesidad de este conocimiento se funda en que esta lengua cumple una función social y económica —no de identidad—, en la comunidad lingüística en que se aprende.

Es un hecho que los alumnos, niños, jóvenes o adultos, disponen de conocimientos y elaboran saberes pertinentes a la naturaleza de la L2, en sus modalidades oral o escrita, más allá, o incluso a pesar, de la enseñanza sistemática recibida. También entendemos que aprender a leer y escribir implica mucho más que comprender el principio alfabético de nuestra escritura; supone, entre otras cosas, comprender todos los problemas asociados a la construcción de textos (planificación, textualización, revisión, edición) y las tareas relacionadas con la intención de producir textos pertinentes a la función comunicativa y discursiva por la que el español escrito circula a través de prácticas sociales particulares.

Frente a esta perspectiva nos parece importante recordar que la comunidad de sordos constituye, en general en todos los países de habla hispana, una minoría lingüística sin escritura propia, que convive en interacción permanente y desigual con una comunidad oyente y letrada. No obstante, y aún con estas especificidades, consideramos que la alfabetización de sordos tiene características similares a las de otros sectores que comparten las mismas condiciones de exclusión escolar y empobrecimiento.

Actividades y resultados

El proyecto se llevó a cabo a lo largo de dos años (2007- 2008) gracias al financiamiento otorgado por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y el apoyo institucional del Círculo Social, Cultural y Deportivo de Sordos de Rosario.

El grupo de investigadoras que participamos en el proyecto teníamos ya una larga relación con el Círculo, el cual visitábamos con frecuencia y donde desarrollamos actividades de investigación con niños sordos, además de impartir cursos y apoyar en diversas actividades. Esta presencia en el Círculo propició un diálogo habitual con muchos de los jóvenes que luego fueron protagonistas del proyecto, y a partir de cuyas inquietudes y dificultades surgió la iniciativa de llevar a cabo el mismo. En una reunión convocada por la Comisión Directiva del Círculo se presentó el proyecto a un grupo de sordos, jóvenes y adultos, como una invitación abierta para participar en un taller en el que se desarrollarían experiencias de lectura y escritura en español. A la vez, realizamos una convocatoria a docentes de sordos interesados en reflexionar y problematizar sus propias prácticas. Es decir, en el proyecto se desarrollaron dos líneas de acción en permanente interacción: con jóvenes y con maestros. En este artículo solamente nos referiremos al trabajo con los jóvenes, pero es justo señalar que los maestros participantes también son parte de los logros obtenidos por los jóvenes.

Como respuesta a nuestra invitación se presentaron 15 jóvenes y adultos sordos —cinco hombres y

diez mujeres— cuyas edades oscilaban entre 18 y 57 años. El número de asistentes fluctuó a lo largo del tiempo pero ellas y ellos son los que permanecieron a lo largo de todo el proyecto. El Círculo brindó el espacio físico para el desarrollo de las sesiones de trabajo, que se llevaron a cabo con una frecuencia de dos encuentros semanales de entre tres y cuatro horas de duración. Este ritmo, sin embargo, se incrementó a tres y cuatro encuentros semanales cuando la ejecución de actividades específicas, como el proceso de edición de revistas propias, por ejemplo, lo requirió.

Los jóvenes que asistían al taller habían terminado la escolaridad primaria en escuelas especiales o en escuelas comunes como alumnos integrados, aunque, como reveló el diagnóstico inicial, contaban con escaso dominio del español escrito. Ninguno de ellos/as utilizaba prótesis auditivas y a pesar de que en su infancia realizaron tratamientos orientados a oralizarse, no todos lo lograron. Entre los participantes, tanto los fijos como los fluctuantes, había sordos hijos de padres sordos y sordos hijos de padres oyentes. Algunos de ellos tienen hermanos sordos. Se manifestaron también diferencias respecto de los niveles de escolaridad cursados, el tiempo que llevaban fuera de la escuela y el nivel de competencia en lectura labial, cuestiones que incidirían en los niveles de alfabetización que manifestaban respecto del español. Las características comunes a todo el grupo eran: el dominio de la LSA (Lengua de Señas Argentina) y el deseo de saber leer y escribir en español; este último, paradójicamente, implicaba a la vez el rechazo de la lectura y la escritura, probablemente a raíz de una larga experiencia en ser signados por los errores y el fracaso que lesionaron su autoestima. Todos los participantes, además, tenían experiencia con mensajes de texto, correo electrónico y Messenger (sólo una de las jóvenes tenía experiencia en algunos programas de diseño) y pertenecen a medios socioeconómicos de ingresos bajos a muy bajos.

A lo largo de todo el proyecto, aunque también trabajamos con diferentes materiales impresos (libros, diarios, revistas, entre otros) y escritura manuscrita, fue indispensable el uso de procesadores de texto e Internet. Consideramos que los beneficios

que reportan esas herramientas tienen que ver con las diferentes dimensiones inherentes al desarrollo de una alfabetización integral, en la medida que dan continuidad a las tradiciones gráficas de la escritura fundada en el libro, y promueven la resignificación de las mismas a partir de la noción de red e hipertextualidad; su dominio, por lo tanto, involucra el conocimiento de prácticas que las trascienden. En términos de procesos de conocimiento lingüístico y metalingüístico, facilitan al escritor, especialmente al debutante, entre otras cuestiones, la disponibilidad del repertorio gráfico en el teclado así como a recursos de organización textual y de edición en el proceso mismo de escritura; además, remiten a la posibilidad de consultar nuevas fuentes de información y conocimiento, así como de acceder a un ámbito de interacción y comunicación interpersonal y grupal, cuestión importantísima para los sordos.

El desarrollo del proyecto puede ser considerado en diferentes etapas que distinguimos según el eje que orientó las acciones en cada momento:

a) *Primera etapa: exploraciones*

Las actividades desarrolladas con los jóvenes estuvieron dirigidas a poner a prueba estrategias didácticas alternativas que les permitieran superar dificultades específicas, o bien, alcanzar conocimientos no logrados a partir de los recursos tradicionales. Dichas actividades se plantearon a partir de la creación de un contexto comunicativo en el que circulara simultáneamente la LSA y el español, así como diversidad de textos y soportes, de situaciones de lectura y escritura manuscrita y la utilización de programas computacionales en forma individual y/o grupal. En esta etapa comenzamos por focalizarnos en correos electrónicos, muy empleados por los jóvenes. Por este medio, por ejemplo, establecimos contacto con un centro de alfabetización de adultos oyentes que culminó en un encuentro presencial. Los correos fueron analizados para transformarlos en correspondencia impresa y formular una invitación formal al encuentro. A esta primera carta

se le sumó la producción de otras vinculadas a la vida familiar o del Círculo.

En este proceso se indagó mediante Internet el formato de diferentes modelos de cartas, además de las que llevamos impresas. También surgió la necesidad de apelar a algunas de las tareas que posibilitan las TIC: la revisión y edición de textos. Estas prácticas se mantuvieron a lo largo de todo el proyecto por las posibilidades que ofrecen para reflexionar sobre el propio texto y el de otros, lo que promueve el conocimiento de aspectos discursivos y textuales esenciales para el dominio de la lengua. Entendemos que la lectura y la escritura son actos que se ejercen con textos, en contextos, sobre textos y no sobre palabras u oraciones sueltas, salvo en situaciones comunicativas específicas (listas de compra, notas), por ello trabajamos también con periódicos locales en papel y digitales, con poesías en libros y en *blogs*, y con textos de estudio, entre otros. Apelamos además al material digital del Instituto Cervantes en Lengua de Signos Española (LSE) y con una colección de cuentos y videos producida por el Fondo de Cultura Económica en Lengua de Señas Mexicana (LSM). Estos últimos materiales posibilitaron la reflexión sobre diferentes lenguas de señas (española y mexicana).

En esta etapa surgió, a partir de la interacción con relatos escritos por autores argentinos reconocidos, la propuesta de los participantes de producir narraciones propias. Así, por ejemplo, una de las jóvenes expresó su deseo de escribir cuentos infantiles para contarles a sus dos hijos oyentes (ambos manejan el LSA aparte del español) y para que los pudieran leer ellos mismos. Cada texto producido encierra un largo y artesanal trabajo de borradores sucesivos y de revisiones varias, para las cuales la disposición de modelos escritos en papel y en pantalla, así como el procesador de textos, fueron fundamentales. Las diferentes modalidades de lectura: búsqueda de información, lectura de revisión, lectura por placer, etc., así como las interacciones entre lectura y escritura estuvieron dadas por el tipo de



Fotografía: Carlos Blanco.

actividad, de propósito y de texto puesto en juego en cada secuencia de trabajo.

- b) *Segunda etapa: aperturas a través de la palabra*
El trabajo con relatos propios y ajenos, escritos y señados filmados, interesó a todo el grupo; entonces les propusimos la posibilidad de agrupar sus producciones en una antología. Esto dio lugar a la producción de las revistas *Palabras de Sordos 1* y más tarde *Palabras de Sordos 2*, publicaciones sencillas en su manufactura pero, creemos, de mucha calidad en sus contenidos, cuya autoría correspondió a los participantes sordos. La producción de textos supone la posibilidad de disponer de otros múltiples textos que de algún modo contribuirán al entramado del texto, único y singular. Por esto, las lecturas de textos digitalizados e impresos y los ensayos lúdicos de "corta y pega" para las escrituras iniciales contribuyeron

a incrementar el capital de recursos lingüísticos propios del español de que disponía el grupo. Además, apelamos al procesador de texto en el proceso de revisión para mejorar la calidad textual, así como la legibilidad y diseño de cada texto. Posteriormente se imprimieron las versiones finales y se armó manualmente cada ejemplar. Una motivación fuerte para la concreción de estas revistas fue la invitación que nos hicieron para participar de eventos públicos en los que las revistas fueron presentadas y vendidas para beneficio de la propia comunidad agrupada en el Círculo. Más allá del pequeño beneficio económico obtenido, lo que más impactó a los participantes fue el reconocimiento y la publicidad recibidos. Esto permitió que aparecieran en los medios locales no desde el lugar habitual de las demandas, legítimas por cierto, sino desde el de la autoría y el conocimiento.

El taller fungió también como un ámbito de diálogo y de contención en el que hubo espacio para verbalizar miedos y deseos largamente acallados por los jóvenes participantes (problemáticas de la infancia, de la adolescencia, relativas a su sexualidad o a los vínculos con la comunidad oyente). Estas expresiones se transformaron luego en palabras traducidas al español escrito y en material literario. Así surgió la escritura de historias con referencias autobiográficas, de cuentos para niños y de poesías.

Algunos miembros del grupo propusieron, para *Palabras de Sordos 2*, retomar la escritura de cartas, en este caso literarias, mientras dos de las mujeres propusieron poesías. Es muy interesante subrayar el impacto del género poético en estos jóvenes, aunque esto no debiera asombrarnos dado que si bien este género, originalmente oral, se ha vuelto escrito, el hecho de tener un formato definido y repeticiones (rima por ejemplo) produce también un ritmo visual que es rápidamente interpretado por los jóvenes sordos.

El trabajo en el taller posibilitó compartir con otros las propias emociones, la búsqueda e intercambios por Internet y la lectura de diferentes

poemas de autores latinoamericanos y de autores sordos de otras provincias del país, e incluso de otros países de habla hispana.

c) *Tercera etapa: aperturas a través de las imágenes y las palabras*

Esta etapa se caracterizó por el desarrollo de experiencias focalizadas en la interacción entre imágenes y textos. Inicialmente realizamos debates acerca de la publicidad, fotografías con fines documentales y/o artísticos, programas televisivos y películas compartidas en las sesiones o vistos en sus casas y comentados en la reunión. Aquí las búsquedas en Internet fueron complementarias, pues se apeló a esta herramienta para ampliar un dato u obtener alguna información puntual. Estos debates permitieron trabajar con discursos argumentativos. En un debate sobre el tema "identidad", los participantes eligieron los enunciados o expresiones que les resultaron más fuertes o necesarios de recordar y produjeron a partir de ellas caligramas (poema, frase o palabra en la cual la tipografía, la caligrafía o el texto manuscrito se acomoda de manera que se forme una imagen visual). Quienes disponían de más conocimientos sobre programas de dibujo o diseño apelaron a este medio para producirlos; otros se concentraron más en el texto manuscrito.

Trabajamos también con imágenes fotográficas tomadas por los participantes con máquinas propias o provistas por nosotras. Desde un comienzo les planteamos que las fotos se expondrían a diferentes públicos, de manera que diseñaron grupalmente el evento y tomaron las fotos tratando de reflejar lo que consideraban significativo del entorno, para mostrar en qué detenían su mirada, qué recorte del mundo cotidiano focalizaban. A partir de las imágenes obtenidas los participantes elaboraron textos escritos que funcionaron como epígrafes. Esto posibilitó una discusión acerca de lo literal y lo literario, acerca de las imágenes y sus relaciones con los textos y con los destinatarios de los mismos. Respecto de las herramientas informáticas utilizadas, se trabajó

con los programas de diseño y edición de imágenes disponibles (Photoshop y CorelDraw). Al respecto se generó un intercambio de saberes en el que los más hábiles en el manejo de dichos programas asumieron el rol de tutores de los otros.

Estas producciones —fotografías y caligramas— integraron una exposición itinerante que denominamos entre todos *Miradas de sordos*. Se presentó en instituciones de gobierno, académicas y educativas claves en nuestra ciudad.

Los itinerarios recorridos permitieron evaluar al final del proyecto la mejora de la calidad de la alfabetización en todos los participantes del proyecto, una diversificación y mayor competencia en los usos de los recursos que proveen las TIC y a la vez el logro, en 85 por ciento de ellos, de conocimientos letrados habilitantes para el acceso a textos académicos complejos. De hecho, seis de los participantes continuaron y finalizaron sus estudios secundarios en instituciones para adultos oyentes en el transcurso o apenas finalizado el proyecto.

Recomendaciones para la acción

Una de las protagonistas sordas de este proyecto, que transitó las experiencias antes citadas, escribió una carta y la envió por correo electrónico a sus compañeros, llamativamente con formato de carta impresa. Creemos que en ella se sintetizan las recomendaciones que podríamos ofrecer:

Rosario, 9 de Noviembre de 2007

Mis queridos sordos:

Tomo la pluma para desahogarme con ustedes, siento que les cuesta leer y escribir texto pero me doy cuenta que son capaces de escribir en español dentro del proyecto CREFAL, por eso la importancia de este trabajo la oportunidad de aprender nuevos conocimientos, después no se resignarían a quedar privada de este sustancioso alimento.

No basta haberse puesto ante la página en blanco para empezar...

Se necesita una preparación que consiste, por ejemplo en comunicar con otro acerca del tema, en leer un libro que refieran al tema, en ir a observar personalmente la cosa, buscar en computadora, usar esta para muchas cosas además de chat... pero si es posible, en decidirse a pensar por su propia cuenta. Esto último diría que es lo más importante.

Siempre tendrás algo que decir, porque todo ser humano ha nacido a pensar y poder escribir. Nosotros también podemos

Sigamos aprendiendo. María Gisela*

Lecturas sugeridas

BAEZ, MÓNICA, S. BELLINI, V. BIGLIONE, F. CÚNEO, E. CAVACINI, G. DOTTO, V. MARTÍNEZ Y G. SIMONETTI (2009), *Diálogos con sordos. Aportes para reinterpretar la alfabetización de sordos*, Rosario, Laborde Ed.

FERREIRO, EMILIA (2007), *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*, Pátzcuaro, CREFAL, col. Paideia Latinoamericana núm. 1.

Nota:

* María Gisela produjo esta versión de su carta para los fines de la presente publicación, sobre la base del original que había escrito durante el desarrollo del proyecto.



Fotografía: Armando Guzmán.

“Más que computadoras”: un espacio de afinidad a partir de la tecnología

Irán Guadalupe Guerrero Tejero

CREFAL, Pátzcuaro/México
 igguerrero@crefal.edu.mx

La tecnología en México

Lola asiste una vez a la semana al taller *Más que computadoras*. Se reúne con otras mujeres con las cuales comparte y escribe recetas, lee poemas, explora lugares, busca imágenes y usa con cierta regularidad Facebook, donde encuentra noticias sobre familiares, como el reciente nacimiento de su sobrina nieta. Ella tiene 52 años, secundaria concluida y cinco meses usando una computadora e imaginando otros posibles usos de la misma. La imagen de Lola contrasta con aquellas políticas que frecuentemente enfatizan la importancia de reducir rápidamente la “brecha digital” priorizando la dotación de computadoras e Internet a los ciudadanos y colocando en segundo lugar las actividades que pueden resultar pertinentes para aquellos adultos en cuyos ámbitos cotidianos no siempre están presentes las computadoras.

De manera similar a los discursos alfabetizadores de los años sesenta, en los cuales saber leer y escribir marcaba la diferencia entre los ciudadanos civilizados y aquellos a los que no se les consideraba así, o entre el desarrollo y el subdesarrollo, el uso de computadora e Internet pareciera ser ahora esa frontera. En su desenfadada carrera por alcanzar los indicadores de los países desarrollados, o por lo menos mantenerse en ella, los países latinoamericanos diseñan modos de insertar tecnología en sus sistemas educativos, o de promover su uso, aun cuando no existan rutas orientadoras sobre cómo hacerlo. En México, desde 2001 el sistema nacional e-México se propuso conducir al país hacia la denominada sociedad de la información y el conocimiento, y para ello desarrolla iniciativas en salud, educación, gobierno y economía que

promueven la integración de tecnología (entendida como uso de computadora e Internet) a la vida de los mexicanos. Como parte de las metas al 2015 de la Agenda digital nacional, propuesta por la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, se espera que 55 por ciento de los hogares urbanos y suburbanos estén conectados a Internet, así como la totalidad de las escuelas de educación básica, centros de salud y oficinas de gobierno. También se prevé la existencia de 30 mil centros comunitarios digitales (para 2011 existían 6 mil 788) acompañados de la expectativa de que las TIC sirvan como herramienta de inclusión social de los pueblos indígenas y otros grupos vulnerables.

Los datos del Censo 2010 muestran un panorama poco alentador para las metas anteriores: existen aproximadamente 28 millones de hogares mexicanos, de los cuales 30 por ciento cuenta con una computadora y 22 por ciento tiene conexión a Internet. En las 188 mil 593 localidades rurales con menos de 2 mil 500 habitantes, 6 por ciento de los hogares tiene computadora y la mitad de éstos, conectividad. En Michoacán, 3 de cada 10 personas usan una computadora y 2 de cada 10 usan Internet, lo que coloca a esta entidad entre los últimos cinco lugares a nivel nacional. Las cifras dicen poco respecto de los usos actuales de tecnología entre adultos fuera del sistema escolarizado, o aquellos que se desenvuelven en ámbitos laborales en los cuales, si bien puede estar presente la tecnología, ésta no es de uso frecuente, sino algo que se percibe como distante o imposible. Donar computadoras y dar cursos breves han sido los caminos que se han recorrido con mayor frecuencia; sin embargo, los resultados alientan la necesidad de explorar otros caminos.

Más que computadoras: un taller de tecnología para jóvenes y adultos

Los países optan prioritariamente por la educación escolarizada como una vía para promover el uso de tecnología; sin embargo, existen algunas iniciativas no escolarizadas para jóvenes y adultos: por ejemplo,

desde 2001 se ha promovido el establecimiento de Centros Comunitarios Digitales en escuelas, bibliotecas, centros de salud, oficinas de correos y presidencias municipales que cuentan con algunas computadoras y conexión a Internet. Como parte de esta iniciativa existen plazas comunitarias en colaboración con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y otros organismos, las cuales ofrecen programas y servicios educativos y acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación. Otro programa es el proyecto *Vasconcelos* en Veracruz, el cual lleva tecnología a zonas rurales de difícil acceso mediante vehículos equipados. También existe una estrategia nacional denominada *Vasconcelos 2.0*, que se desarrolla primordialmente en Baja California y tiene como propósito masificar el uso y apropiación de las tecnologías en ciudadanos entre los 22 y 54 años.

CREFAL tiene una larga trayectoria de trabajo en comunidades debido a que se localiza cerca del lago de Pátzcuaro, alrededor del cual se sitúan 21 comunidades en lo que en la época de su fundación se denominó como su "zona de influencia". Con estos antecedentes, a mediados de 2012 se diseñó un proyecto de formación e investigación denominado *Más que computadoras*, que pretende desarrollar acciones educativas usando tecnología y realizar investigación sobre los procesos que surgen a partir de dicha implementación.

El taller *Más que computadoras* cuenta con dos grupos, uno en Pátzcuaro y otro en San Pedro Pareo, una localidad rural situada a aproximadamente 5 kilómetros de Pátzcuaro. Desde junio de 2012 ha atendido a 25 adultos (24 mujeres y un hombre), un adolescente con necesidades educativas especiales y un niño; el número de asistentes ha variado, como sucede siempre en los grupos de adultos, dada la multiplicidad de actividades que realizan. Para conformar ambos grupos se realizó una invitación pública a personas con interés en usar computadoras e Internet. En el caso de Pátzcuaro, se pegó una invitación y el taller se realizó en un local prestado que cuenta con conectividad y dos computadoras.



Fotografía: Raquel Magaña. Proyecto "Más que computadoras". CREFAL.

En el caso de San Pedro Pareo se realizó una invitación pública a un grupo numeroso de mujeres que se encontraban realizando labores de faena. San Pedro no dispone de servicios comerciales de Internet que ofrezcan la contratación de conexiones en los hogares, pero tiene dos cafés internet que cuentan con conectividad gracias a un proveedor particular. Uno de estos sitios es propiedad de un matrimonio de la comunidad, que ofreció el uso gratuito de la conexión. Ésta se extendió hasta la jefatura de tenencia, situada a 100 metros, mediante la instalación de estaciones para la transferencia de Internet de banda ancha al aire libre. Tanto en Pátzcuaro como en San Pedro, CREFAL aportó equipamiento mínimo y móvil: una maleta con computadoras portátiles; así como el traslado del equipo de investigación* a las dos localidades.

Actividades del taller

Más que computadoras es diferente de un curso de informática. Es un taller que tiene el propósito central de crear un espacio generador de lectura,

escritura y uso de tecnología. Se prescinde del proyector y de crear espacios permanentes, como aulas o vehículos con equipo. Las coordinadoras del taller llevan algunas computadoras a las personas con la intención de imaginar posibles usos de las mismas mediante el desarrollo de diferentes actividades que promueven la colaboración entre los participantes.

En ambos casos el taller inició con una semana intensiva en la cual las integrantes crearon cuentas de correo y Facebook. También tomaron fotografías, las descargaron e iniciaron la narración de historias digitales con programas para presentar diapositivas.

Estas actividades se han ido complejizando y enriqueciendo durante las sesiones de seguimiento semanal, en las cuales, circunstancialmente, participan solamente mujeres; cabe señalar que ellas no son las mujeres "sobre las cuales" realizamos investigación, ni las mujeres a quienes "damos clases de computación", sino con quienes trabajamos y compartimos comentarios, bromas o sugerencias, y de quienes aprendemos. Hemos realizado, junto con ellas, **búsquedas en Google de patrones de bordado** o poemas de Mario Benedetti, a quien también



Fotografía: Armando Guzmán.

escuchamos en *You tube*. Grabamos audios y editamos video usando sus propias fotografías. También hemos realizado sesiones a distancia usando el *videochat* de Facebook, hemos leído y escrito recetas de cocina, hemos compartido comentarios sobre los costos de las computadoras y analizado procedimientos de compra. Ellas nos han consultado maneras de realizar gestiones y también nos han compartido remedios, recetas así como diversas historias sobre sus personas o familias.

La naturaleza de la producción escrita que ha resultado de estas sesiones podría ser analizada en sus aspectos micro, sin embargo, me interesa mostrar cómo la tecnología ha funcionado como un generador de afinidad en ambos grupos. Uno de los supuestos previos a la creación del taller era que éste podría enriquecer o detonar procesos de aprendizaje autogestivos en integrantes de una comunidad. Los análisis posteriores a la implementación reflejaron que la tecnología funcionó como *generador de un espacio de afinidad*, una noción que James Gee propone para referir a una forma de afiliación en la cual pueden ocurrir diferentes aprendizajes en los participantes. Esto es de particular importancia en educación de adultos, pues es

pertinente cuestionar qué puede ser la tecnología para la gente en cuyos ambientes ésta no es de uso constante: ¿con qué propósitos la tecnología podría estar presente en sus vidas?

Resultados: hacia la construcción de afinidad

Con frecuencia se alude a una noción de comunidad que tiende a proyectar la sensación de relaciones pacíficas entre sus integrantes. Sin embargo, una población puede ser una comunidad por estar físicamente en un mismo espacio y a pesar de esto, tener fuertes diferencias o carecer de propósitos compartidos. Por ello, James Gee propone analizar las interacciones y el uso de ciertos espacios físicos, así como las posibilidades de que en éstos, la gente forme o no comunidad.

El taller *Más que computadoras* es una iniciativa que lleva solamente unos meses funcionando; a pesar de esto, las interacciones que ahí tienen lugar dan cuenta de cómo la tecnología es más que la sola presencia de las computadoras o su manejo operativo; la tecnología ha funcionado como un *motivo* a partir del cual la gente realiza ciertas acciones, interactúa

y se organiza. Los siguientes rasgos son ejemplos de cómo el taller comienza a funcionar como una especie de portal hacia metas e intereses comunes afines a las integrantes.

Meta común y gestión compartida. En la convocatoria del taller se invitó a personas interesadas en usar computadora para enviar correos electrónicos, descargar fotografías y usar Internet. En el caso de San Pedro Pareo se especificó que esto podría servirles para comunicarse con sus familiares migrantes, lo que parecía un fuerte elemento de convocatoria. Las participantes crearon cuentas de correo y Facebook y comenzaron a ubicar a sus familiares. Debido a cambios en la sede del taller no fue posible garantizar la conectividad en algunas sesiones de seguimiento; ante esta situación, las integrantes gestionaron el préstamo del aula de cómputo de la escuela primaria, que cuenta con 10 computadoras que fueron donadas por migrantes en 2007. Esta nueva sede carece de conectividad, elemento que originalmente convocaba a las participantes y cuya ausencia parecía amenazar la continuidad del taller; a pesar de esto, las mujeres permanecieron integradas al grupo. Al cuestionarles por qué permanecían respondieron que aprendían a distinguir qué se puede hacer con y sin Internet, pues sus hijos a veces les piden dinero para ir al café Internet y ellas no pueden diferenciar si efectivamente lo requieren o no. También señalaron que el taller "les hace olvidar sus problemas", esto da cuenta de que asistir al taller va más allá de la sola intención de operar la computadora y usar Internet.

En Pátzcuaro, tres integrantes del taller trabajan juntas en un sitio que comercializa artesanías. Una de ellas tiene una computadora prestada, otra la está pagando en parcialidades, y la tercera decidió adquirir una; todas aportamos sugerencias para la compra. Las tres mujeres colaboran para aprovechar la conexión que el local donde trabajan les ofrece y procuran "practicar" cuando tienen algún momento libre; ahora empiezan a realizar pruebas juntas "fuera del taller". La meta común de las participantes de ambos grupos parece ser no sólo usar Internet para comunicarse con otros u operar la computadora,

sino aprender posibilidades de uso de la tecnología, interactuar con otros o saber que "si presionamos una tecla mal no se va a acabar el mundo"; es decir, ganar confianza al realizar una nueva actividad. Además, el taller representa la posibilidad de contacto con otros usuarios en cuyos ámbitos es más frecuente este uso de tecnología, lo que, de acuerdo con investigaciones recientes, es clave para que nuevos usuarios entren en contacto con la tecnología, pues ésta emerge y responde a ciertas relaciones y contextos sociales.

Apertura a la diversidad de integrantes. Los grupos, en ambos casos, son heterogéneos. Las edades de las integrantes van desde los 19 hasta los 52 años. Las escolaridades también varían, desde aquellas que tienen primaria incompleta hasta quienes cuentan con una carrera técnica o comercial. Todas trabajan además de ser amas de casa; algunas son comerciantes de hortalizas, otras siembran o son vendedoras. El taller recibe visitas esporádicas que llegan por invitación de alguna de las coordinadoras o de las integrantes. Cuando esto ocurre, se promueve que sean las mismas participantes quienes compartan algo con los visitantes. Es frecuente que las participantes lleven a sus hijos adolescentes, quienes las apoyan a ellas o a otras integrantes en tareas específicas.

Conocimientos diversos y compartidos. Durante las sesiones es frecuente que las coordinadoras mencionemos que sabemos algo de computadoras, pero las que saben de comida, o historias, son ellas, las participantes. Esto ha abierto la posibilidad de que Lupe comparta sus saberes sobre plantas o remedios, Tere las historias sobre San Pedro, Ana información sobre las artesanías o Lola sus consejos o recetas. Raquel, colega del equipo de investigación, aporta sugerencias o avisos sobre diferentes actividades culturales que se realizan en Pátzcuaro; en mi caso, comparto consejos para usar sus teléfonos celulares o dispositivos como cámaras o memorias. Todas aportamos algo en cada sesión, y esa interacción da un sentido específico a la tecnología, ya sea a través del uso

de un procesador de textos, un editor de video o el Facebook. La tecnología articula y hace visibles los saberes e intereses de cada integrante, pero es la interacción a partir de aspectos que ellas conocen lo que favorece que aprendan sobre algo que no es de uso frecuente; esto contribuye a revertir algo que antes era usual para ellas:

...estamos interesadas en seguir aprendiendo algo que creíamos era imposible para nosotras, porque desafortunadamente las comunidades somos discriminadas porque la mayoría de los habitantes contamos con poco estudio y se nos considera ignorantes (Carta conjunta, integrantes San Pedro Pareo).

La tecnología se usa y se aprende a partir de lo que la gente sabe y le interesa saber.

Diferentes formas y rutas de participación. En cada grupo existe una persona que de manera natural se ha encargado de convocar, organizar, abrir el local o avisarnos si por alguna circunstancia es necesario cancelar o reprogramar la sesión. En ocasiones estas mujeres transfieren la responsabilidad a otras, por lo que no se centralizan las acciones y decisiones. La logística es una de las maneras de participar en el taller, pero no la única.

La sesión semanal dista mucho de ser una relación vertical coordinadoras-participantes; funciona más bien como un grupo donde unas ayudan a otras y se alienta el trabajo en pares. Procuramos momentos en los cuales ellas hablan sobre lo que saben y sus ideas; en otros momentos mostramos procedimientos de manera individual o grupal, pero siempre intentamos que sean ellas quienes se ayuden. Un momento que ejemplifica cómo la colaboración se ha vuelto un modo de participación fue la primera visita al aula de San Pedro Pareo. Cada participante podía disponer de una computadora, por lo que inicialmente se sentaron solas; sin embargo, durante el transcurso de la sesión se reagruparon en pares, y una de ellas señaló sonriendo: "así veo cómo trabaja ella". Esto da cuenta

de que el liderazgo es poroso y circulante, no recae solamente en las coordinadoras, sino que el modo de trabajar va confiriendo al grupo cualidades de horizontalidad y colaboración.

Los ámbitos escolarizados tienden a privilegiar el conocimiento que se gana en lo individual, existen impedimentos para compartir, socializar e incluso colaborar. En un taller de este tipo, la tecnología no se vuelve el contenido a enseñar, sino un motivo alrededor del cual se promueven y surgen diferentes interacciones y acciones, como reunirse semanalmente, estar organizadas y comunicadas; esto, a su vez, genera que las integrantes del equipo de investigación asistamos semanalmente a compartir y trabajar con ellas, lo cual muestra las posibilidades de la tecnología para promover afinidad no sólo en la gestión de la disponibilidad del equipo, sino en la construcción del acceso o la apropiación de su uso y de ciertas prácticas sociales. Un espacio como *Más que computadoras* invita a mirar el aprendizaje no sólo como una trayectoria personal donde cada quien puede aprender el uso de una computadora; sino un viaje compartido, en el cual enriquecemos nuestro aprendizaje con las contribuciones de los otros.

Recomendaciones para la acción

Al desarrollar iniciativas para usar de tecnología con jóvenes y adultos, es recomendable tener en mente algunas orientaciones generales:

1. Pensar la tecnología en función de los otros. Es probable que las computadoras, o Internet, hayan estado presentes en la vida de los implementadores o que sean una herramienta cotidiana de trabajo, pero para otros adultos puede ser algo sobre lo cual quieran y comiencen a imaginar usos. Explore con ellos cuáles podrían ser. Cualquier curso o propuesta de acción educativa para adultos tiene que negociarse con ellos, pues no puede ser simplemente prefabricada y ofrecida.

2. Enfrentar la incertidumbre y el aparente avance lento. Es posible que usted sienta que avanza poco y que intente "enseñar pasos"; recuerde: las cosas que valen la pena requieren tiempo. Piense en el número de años que usted ha utilizado tecnología, sería una falsa pretensión intentar que los asistentes aprendan el uso de tecnología de una manera "rápida".
3. Alentar las contribuciones y colaboraciones de los participantes. Todos pueden participar aportando tiempo, apoyo logístico o colaborando con sus compañeros. Un taller se basa en el trabajo conjunto y no en la transmisión de información.
4. Mantener el respeto y el compromiso. Es importante recordar que los adultos tienen múltiples actividades, por lo tanto pueden surgir imprevistos que los hagan llegar retrasados o no asistir. Promueva la comunicación o aviso de estas situaciones y evite sancionar. Son adultos y merecen respeto a su tiempo y a sus saberes.
5. Imaginar soluciones conjuntas. Si usted encabeza o acompaña una implementación similar, es posible que enfrente dificultades. Pida ayuda a otros, hable con los integrantes. Es mucho más fácil imaginar soluciones de manera conjunta.
6. Considerar el valor que los participantes pueden otorgar a los espacios de convivencia con otros. Las personas pueden enfrentar situaciones familiares o personales que dificulten su asistencia a talleres de este tipo, por ello, los coordinadores deben reconocer el valor que estos espacios pueden adquirir entre las personas y los esfuerzos

que hacen para participar en los mismos. En esa medida es importante corresponder y promover relaciones de confianza al interior del taller.

7. Arriesgar y aprender. En un taller es recomendable que exista cierto balance y diversidad a la vez. Improvisar, inventar y negociar conlleva riesgos, pero también posibilidades de gratas sorpresas al aprender algo nuevo con otras personas.

Lecturas sugeridas

AMESCUA, B., M. HUERTA, L. PORRAS, S. AMADOR Y J. RAMOS (2006), "Uso significativo de la tecnología en la educación de adultos en el medio rural: resultados de la aplicación piloto de un modelo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, pp. 31-60.

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002804.pdf>

GEE, J. (2007), *Good Games, Good Learning*, Nueva York, Peter Lang Publishing.

KALMAN, J. (2004), *Saber lo que es la letra: una experiencia de lecto-escritura con mujeres en Mixquic*, México, Secretaría de Educación Pública, Siglo XXI Editores.

ROBINSON-PANT, A. (2004), *¿Por qué comer pepinos cuando se está moribundo? Explorando la relación entre la alfabetización de las mujeres y el desarrollo: una perspectiva nepalesa*, Hamburgo, UNESCO.

Nota:

* Agradezco la colaboración de José Antonio Ramos y Matías García en la primera semana en San Pedro Pareo, así como de Raquel Magaña, integrante del equipo de investigación.



Fotografía proporcionada por el Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad (LETS) del CINVESTAV-IPN.

Desde mi silla: reconstrucción de una actividad con mapas infográficos

Tonatiuh Paz

Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad (LETS) del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional | Ciudad de México
tonatiuh.paz.85@gmail.com

Introducción

En el año 2009 se conformó el Grupo de Investigación Pedagógica (GIP) del Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad (LETS), ambos dirigidos por la Dra. Judith Kalman.* El GIP estuvo integrado por maestros de Español, Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética de distintas secundarias del Distrito Federal y el Estado de México, además de profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM; en el GIP también participan investigadores y estudiantes de posgrado.

El presente artículo es el relato de mi participación en el desarrollo y diseño de una actividad con tecnología pensada para la asignatura de Geografía de secundaria, que pretendía resultar lo suficientemente atractiva para que este grupo tan heterogéneo de profesores (en cuanto a formación, especialidad, nivel educativo y zonas y condiciones de

trabajo), pudieran apropiarse de ella y adaptarla para usarla con sus alumnos. Para esta actividad se utilizó una propuesta de construcción de “mapas infográficos” diseñada por la Dra. Irán Guerrero, en colaboración con la Dra. Judith Kalman y los demás integrantes del GIP.

Los mapas infográficos reúnen imagen, animaciones y esquemas, y permiten explicar procesos (históricos, geográficos, etc.) o responder a una pregunta en forma visual usando diferentes recursos gráficos o auditivos para representar significados. Se esperaba que durante mi participación en el diseño de la actividad pudiera posicionarme tanto en el papel de alumno como en el del profesor para el cual estaba destinada esta propuesta. Es decir, no participé estrictamente como diseñador de la actividad (secuencia didáctica), sino como alguien que vivió

la experiencia de elaborar un mapa infográfico con recursos informáticos. Posteriormente, esta misma actividad se realizó con los profesores del GIP, con el fin de que ellos la implementaran y modificaran en sus aulas, con sus estudiantes.

Actividades

El diseño de la actividad fue pensado desde dos premisas:

1. A partir del programa de la asignatura Geografía de México y el Mundo (secundaria) de 2006, había que formular una pregunta generadora cuya respuesta no se redujera a ser correcta o incorrecta, sino que retara al alumno a investigar para construir y articular una respuesta propia que fuera más allá de la obtención de datos puntuales.
2. Que la investigación documental desarrollada a partir de la pregunta pudiera ser representada en un mapa, incorporando otros modos de representación y no únicamente texto.

La primera consigna que me asignaron fue pensar en posibles preguntas formuladas a partir de ciertos bloques y temas que la Dra. Guerrero había seleccionado del programa de Geografía. Mi labor consistía en elaborar una pregunta y articular la respuesta en el menor número posible de diapositivas en Power Point; esta presentación debía incluir un mapa elaborado en Google Earth que expusiera la respuesta. Dicha presentación podía integrar recursos como imágenes, videos, efectos de sonido, música, etc., siempre y cuando explicara en el espacio de notas (el espacio que se encuentra debajo de cada diapositiva) por qué había seleccionado esos elementos.

De los contenidos sugeridos el que más me llamó la atención fue el tema 2.2 del bloque 5, titulado "Las fronteras. Zonas de transición y tensión. Espacios internacionales terrestres, aéreos y marítimos". Fue la noción de *frontera como zona de tensión* la que me llevó a preguntarme ¿qué fronteras se encuentran actualmente en conflicto bélico? Dado que

actualmente en casi todas las fronteras geopolíticas hay tensiones, resonó en mí la disputa entre India y Pakistán por la región de Cachemira, pues es una guerra que yo sólo conocía de oídas y no sabía en qué consistía realmente ni cuál era su origen; lo único que tenía presente en ese momento eran noticias sobre bombardeos del ejército hindú en esa región. Sabía que era un territorio en disputa pero no sabía exactamente por qué ni quiénes se lo disputaban.

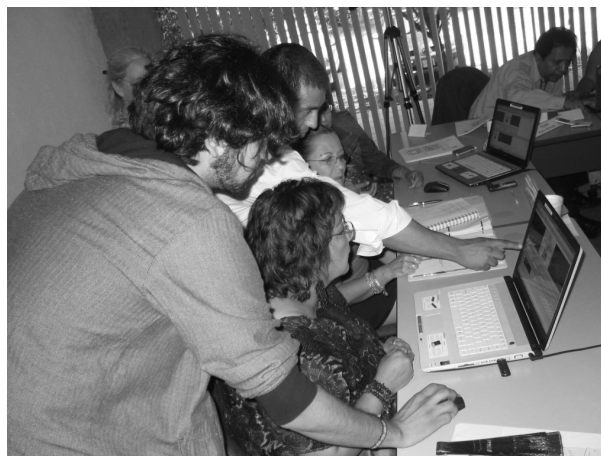
Las preguntas fueron surgiendo. Para empezar: "¿dónde se localiza Cachemira?". Comencé a buscar información en Google y en Wikipedia; la información sobre la región geográfica casi siempre iba acompañada con alusiones al conflicto. Conforme fui investigando me fui formando una visión general a partir de los elementos comunes entre los artículos, aunque la manera en que los hechos se presentaban dependía, claro está, de la óptica desde la cual se hablaba del conflicto: por ejemplo, algunas notas de prensa lo abordaban desde la actualidad, mientras que otras fuentes como Wikipedia, hacían un recorrido cronológico del conflicto y además describían las características topográficas de la zona; otros sitios ofrecían visiones sobre el origen del enfrentamiento, algunos adjudicando las causas a cuestiones de recursos naturales, otros a la herencia del colonialismo inglés y otros más a agravantes como la intervención de la Unión Soviética o China en ese territorio. Al contrastar la información de las fuentes, los datos divergentes me brindaron el material necesario para continuar la investigación y así elaborar un relato propio sobre el conflicto.

Hacer la presentación me implicó el reto de seleccionar la información que iba a utilizar; lo mismo sucedió con el acervo de imágenes que fui recopilando durante la búsqueda. Hubo varios intentos. Dado que la primera versión en Power Point era bastante extensa (13 diapositivas en total), la investigadora a cargo me pidió que sintetizara el relato. Tenía varias imágenes y fue difícil deshacerme de algunas que me gustaban, pero dejé las que enfatizaban los aspectos del texto que me parecían más importantes. En total elaboré tres versiones: las diferencias entre la primera y la última radicaban principalmente en el recorte

de la información, la justificación y la selección de las imágenes y, especialmente, en la pregunta generadora. Al inicio me pregunté por la ubicación geográfica de Cachemira, y al ir afinando la búsqueda empecé a cuestionarme cuál había sido el papel histórico de actores “ajenos” al conflicto, como el imperio británico, la desaparecida Unión Soviética o la República Popular de China. La dificultad principal para la selección del material radicó en mi preocupación por sintetizar la información sin excluir los datos relevantes que daban cuenta de los elementos que estaban en juego en esta disputa y que podían enriquecer la narrativa del conflicto.

En cuanto a las dificultades técnicas, la primera fue la musicalización de la presentación: sincronizar el Power Point con el audio (en MP3) me tomó demasiado tiempo, por lo cual desistí. Sin embargo, la dificultad más grande la encontré al momento de hacer el mapa utilizando como herramienta Google Earth. Mi intención inicial era trazar el recorrido cronológico del conflicto bélico en Cachemira y ubicar las zonas en el mapa de Google Earth, pero no encontré la herramienta para editar la imagen y llenar de contenidos estas marcas; no quería simplemente ubicar puntos en un mapa, sino que me interesaba decir por qué consideraba importante señalarlos. Después de probar algunas sugerencias de la investigadora a cargo, opté por usar las herramientas de dibujo y edición que ofrece el Power Point.

Recurrí así a la manera en la que hice mapas durante mis años de educación básica, pero ahora incorporando tecnología bajo la mirada de un interés y una pregunta propios: en lugar de calcar un mapa de un atlas o comprarlo en una papelería y después señalar con colores lo que me pedían, obtuve un mapa de una página de *National Geographic*.** Llegar a él resultó laborioso, pues no es fácil dar con un buen mapa gratuito en la red que estuviera en blanco y me permitiera trabajar sobre él. Primero lo coloreé usando Paint de Windows para distinguir los elementos que quería resaltar en el mapa, como territorios, ríos y los distintos momentos del conflicto. Después agregué efectos de movimiento en Power Point; mi intención era darle una especie de relieve



Fotografía proporcionada por el Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad (LETS) del CINVESTAV-IPN.

cronológico a distintos sucesos y puntos del conflicto que comunicaran algo más que ubicaciones. Llegué a una versión final cuando pude articular un breve recorrido cronológico del conflicto que daba sentido a la información desplegada en el mapa. Todas las modificaciones que hice sobre la marcha fueron, en buena medida, por las sugerencias que recibía de la investigadora a cargo del diseño. Éstas versaban casi siempre sobre la forma en la que trataba el contenido, pues me vi orillado a sintetizar y transformar información, lo que forzosamente implicó un trabajo más allá de simplemente “copiar y pegar”. Si bien el producto final no fue únicamente un mapa, sino una presentación de Power Point que incluía dicho mapa, mostrar cómo éste formaba parte de la exposición de lo que había investigado y cómo “decía algo” usando en vez de palabras, imágenes y sonidos, resultó suficientemente atractivo como para mostrarlo como una alternativa interesante a los profesores del GIP.

Lo más interesante para mí de esta experiencia fue colocarme en el papel de aprendiz, no sólo respecto a cuestiones técnicas sino por estar ante el escenario de indagar sobre algo desconocido. Una situación que tenía previsto partir de un punto A para llegar a un punto B, pero cuyo recorrido no estaba determinado de antemano, me permitió replantear los caminos de la investigación documental. Además, durante este trayecto, conforme los resultados del día a día eran enriquecidos y discutidos con la investigadora con la cual colaboraba en el desarrollo de la

actividad, pensé cuan extraño puede resultar pensar que el camino a recorrer será recto y después de haberlo andado, voltear y darse cuenta que se tuvo que replantear varias veces la ruta. De alguna manera caí en la cuenta de que cuando era evaluado en la escuela mi preocupación principal era llegar a un producto final sin poner demasiada atención en el proceso, aunque el resultado siempre refleja, de una u otra forma, el camino andado.

Conclusiones y resultados

La actividad descrita permitió diseñar una propuesta de uso de tecnología denominada “Diseño de *mapas infográficos*”; en estos mapas es posible representar distintos significados a través de detalles como efectos de movimiento, los cuales distinguen y dan un sentido distinto al espacio geográfico representado en los mapas estáticos. Esta misma actividad se replicó, con algunos ajustes, durante la primera semana anual de trabajo del Grupo de Investigación Pedagógica en 2009; una de las modificaciones realizadas consistió en delimitar de antemano un tema articulando contenidos de Historia con cuestiones geográficas; para ello se pidió a los docentes que elaboraran un mapa en Power Point en el que dieran cuenta de la expansión del Islam durante la Edad Media.

Resultó interesante ver cómo los profesores, independientemente de la asignatura que impartieran, se dieron a la tarea de investigar al respecto para luego trasladar la información del lenguaje escrito a formas gráficas para representar un proceso histórico. Pero más impactante fue ver que en las reuniones mensuales posteriores a esa semana de trabajo, profesores con muchos años de carrera docente comenzaron a incorporar herramientas digitales en sus cursos, a pesar de no haberlo intentado nunca antes.

Un caso fue el del maestro Miguel Ángel, quien llevaba 25 años impartiendo la materia de Lectura y Redacción en el CCH Oriente. En algún momento del curso él siempre le pedía a la mitad de sus alumnos que leyeran la novela *Las batallas en el desierto* y

a la otra *El complot mongol*, de manera que decidió incorporar los mapas infográficos combinándolos con una actividad, sugerida por la otra maestra del GIP, que consistía en hacer un “safari fotográfico”. Para esta actividad originalmente se trataba de que los alumnos asistieran a eventos culturales y registraran su experiencia por medio de fotografías, recuperando los detalles que más les habían llamado la atención. A partir del taller de mapas infográficos el maestro Miguel modificó la propuesta del “safari fotográfico” mandando a sus alumnos a registrar imágenes de los lugares en los que se situaban las historias de las novelas indicadas, y pidiéndoles que ubicaran las fotografías en un mapa de la ciudad de México dentro de una presentación en Power Point.

Los resultados de los alumnos que expuso el profesor fueron gratificantes: el simple hecho de situarse físicamente en los espacios que aparecían en las novelas provocó que ellos dieran una dimensión y un significado distinto al texto. En las exposiciones de sus trabajos los estudiantes explicaron cómo el hecho de hacer un registro de los sitios mencionados en las novelas le dio un sentido muy distinto a la lectura, pues pudieron captar matices de los personajes y establecer paralelismos contrastando las atmósferas descritas por los autores con las que ellos percibieron en sus recorridos.

Para ellos, así como para mí, el espacio geográfico, y en su caso una narrativa literaria de ficción, dejan de ser una abstracción por el hecho de poder relacionar un contenido que podría parecer “letra muerta” establecida en un currículo, con lo que acontece día a día en el mundo en el que vivimos.

Visto de esta manera, el espacio geográfico ya no refiere únicamente a lugares físicos sino a construcciones trazadas por experiencias colectivas constituidas por individuos singulares. En mi caso esta idea surgió al momento de preguntarme ¿quién y desde dónde se trazan las fronteras geopolíticas? O, en el caso de los alumnos del profesor Miguel Ángel, ¿cómo la ambientación de una obra literaria puede ser reflejo de un espacio y un tiempo específicos?, y ¿cómo es que ese espacio se va transformando y resignificando? Así, las líneas imaginarias de la

geografía o cualquier mapa de traza urbana cobran sentido como lugares de acontecimientos y dejan de ser sólo metáforas o abstracciones para constituir, de alguna manera, el lugar en el que habitamos.

Recomendaciones para la acción

- En caso de estar ante un escenario nuevo en cuanto a uso tecnología, lo primero es perder el miedo a cometer errores. Cuando se enfrenta una herramienta nueva difícilmente las cosas salen a la primera, o como se esperaba. Es necesario hacer varios intentos, pues es sólo a partir del uso y la práctica que se puede vislumbrar cómo hacer las cosas de acuerdo a lo que el usuario quiera, o incluso a vislumbrar usos que no se pensaban de antemano. Por ejemplo, el programa Power Point no sólo sirve para exponer vistosamente algo que bien podría mostrarse con cartulinas e ilustraciones; el proceso de elaboración de la presentación a partir de una herramienta digital reconfigura la práctica de aprendizaje de tal manera que el uso no queda reducido a la funcionalidad.
- Las herramientas (*software*, redes sociales, buscadores, etc.), son eso: herramientas. Tienen límites y están pensadas en función de ciertos usos, sin embargo, esto no agota sus posibilidades: Power Point no está diseñado para hacer mapas, pero se puede; una red social no está pensada necesariamente para ser un buscador de información, sin embargo, Twitter puede ser un punto de conexión muy interesante hacia buenas fuentes. No existe tal cosa como “el uso correcto de una herramienta”: hay maneras de ejecutar adecuadamente ciertas funciones, pero finalmente el sentido que se le da al uso de una u otra herramienta depende de los usuarios.
- Para realizar una búsqueda es muy útil (sobre todo si es un tema del cual se tiene poca idea)

comenzar por una fuente muy general e ir profundizando a partir de elementos que capten nuestro interés. Es vital que las investigaciones documentales o escolares nazcan de la curiosidad; por ejemplo: a partir de una búsqueda de información básica sobre la zona geográfica donde se ubica Cachemira, mi interés por conocer sobre el conflicto político en esa zona se fue incrementando. Conforme fui recabando los datos, pude comparar la información que ofrecían las diversas fuentes para así discriminar y refinar la búsqueda, lo que me facilitó profundizar el tema y, finalmente, dar respuesta a la pregunta que yo mismo había elaborado.

- El conocimiento es una construcción, no un objeto que se obtiene o un momento que se alcanza cuando se tiene un cúmulo suficiente de información o de datos.

Lecturas sugeridas

- DRUETTA, S. Y D. SAUR (2003), *Manual de producción de medios gráficos*, Córdoba (Argentina), Comunicarte.
- GUERRERO, I. (2009), “Propuesta de uso de tecnología: diseño de mapas infográficos. Secuencia didáctica elaborada para la semana de instalación 2009 del Grupo de Investigación Pedagógica del LETS-CINVESTAV”, documento interno.
- KALMAN, J. (2011), “El diseño, la práctica docente y las tecnologías de información y comunicación en la educación básica”, en I. Ibarra (coord.), *Memorias del 4o Seminario Internacional de Educación Integral: “Habilidades digitales, retos para el aprendizaje, la enseñanza y la gestión educativa”*, México, SM Editores.

Notas:

* Investigadora del DIE-CINVESTAV (sede sur), directora y fundadora del LETS.

**http://education.nationalgeographic.com/education/mapping/outline-map/?ar_a=1



Fotografía tomada por un vecino del colegio Altamira Sur Oriental de Bogotá. El ave que se aprecia en la fotografía se denomina "Tangara veranera", ave migratoria que no es frecuentemente vista en la zona y que se logró identificar durante el desarrollo del proyecto.

Mi colegio... un lugar para las aves

El uso del *blog* en un proyecto de aula

Johanna Rey Herrera

Secretaría de Educación Distrital, Colegio Altamira Sur Oriental I Bogotá, Colombia
reyjohanna@gmail.com

Introducción

El proyecto que aquí se expone inició con las preguntas, inquietudes y comentarios que los estudiantes de tercer ciclo de educación básica (12-15 años de edad), del colegio distrital Altamira Sur Oriental de Bogotá, expresaron en el aula sobre un ave maltratada que encontraron en el jardín del colegio. Esta situación desencadenó una lluvia de ideas sobre qué acciones se podrían emprender desde el aula para generar conciencia sobre el cuidado y el respeto por las aves dentro y fuera de la comunidad educativa.

Así, nace "Mi colegio... un lugar para las aves", un proyecto reflexivo pero también de acción, en el cual los estudiantes y la maestra, trabajando juntos, tuvieron la oportunidad de tomar postura frente al maltrato contra las aves y, a su vez, liderar un proceso de sensibilización para niños, jóvenes y adultos, a

fin de crear y movilizar un espacio de conciencia y solidaridad con estas especies.

Como el proyecto requiere desarrollarse en el espacio escolar, su temática —las aves y el maltrato de aves— articula los contenidos escolares de la clase de ciencias naturales, español y artes con el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), ya que el propósito central del proyecto es promover espacios, dentro y fuera del aula, que posibiliten la reflexión en torno al cuidado y preservación de las aves.

En este contexto pedagógico constructivista, maestra y estudiantes decidieron usar un *blog*, (<http://micolegiounlugarparalavas.blogspot.com/>) para difundir la temática del proyecto y generar impacto. De este modo, el *blog* se constituye

en un medio de comunicación que provee a los participantes del aula un espacio sin fronteras para compartir y construir conocimientos, reflexiones y actividades en torno al proyecto de aula, al tiempo que aporta al trabajo pedagógico un espacio novedoso para la co-construcción y divulgación del conocimiento escolar.

A continuación se describen detalladamente los usos que se le dieron al *blog* en el desarrollo del proyecto de aula, con el propósito de brindar reflexiones que aporten a los esfuerzos de maestros comprometidos en auténticos procesos de innovación y construcción de conocimientos escolares a través del uso de las TIC.

Construir conocimientos acerca de las aves

La maestra habilitó en el *blog* varios vínculos con videos y textos escritos sobre aves que se encuentran en peligro de extinción en Colombia, y más específicamente en la ciudad de Bogotá, para ser observados, leídos y discutidos con los estudiantes en las clases de ciencias naturales y español.

Algunos de los videos que se trabajaron a través del *blog* tenían como finalidad presentar a los visitantes (estudiantes y demás usuarios) algunas de las características morfológicas y de hábitat que tienen diferentes tipos de aves, mientras que otros buscaban suscitar reflexiones en torno al cuidado y preservación de estas especies, evidenciando situaciones de maltrato que comúnmente suceden en nuestras sociedades.

Los textos escritos que la maestra colocó en el *blog* permitieron a los estudiantes y demás usuarios del mismo conocer algunas de las aves que se encuentran en peligro de extinción en Colombia y los hábitats de estas especies.

Como se puede ver, el uso que la maestra da al *blog* como herramienta para publicar diferentes tipos de textos (videos y textos escritos), promueve el trabajo interdisciplinar, ya que estos textos pueden ser utilizados desde diferentes áreas, por ejemplo, español y ciencias naturales, para trabajar la construcción

de conocimientos escolares específicos. Es así como la temática del proyecto logró establecer la relación entre las áreas, desde el desarrollo de sus procesos y conocimientos específicos.

Sumado a ello, el hecho de que la maestra publicara en el *blog* diferentes tipos de textos permitió que los estudiantes tuvieran acceso permanente a estas fuentes sin restricciones de tiempo o espacio, dado que se encontraban en línea y podían ser consultadas tanto dentro del tiempo escolar como fuera del tiempo y espacio de la escuela.

*Suscitar reflexiones**

En el *blog* se establecieron diversos rubros para facilitar el acceso por tema o área de interés. Cada rubro contiene textos, imágenes o videos encaminados a generar reflexiones en torno al cuidado y el respeto por las aves. Algunos ejemplos son:

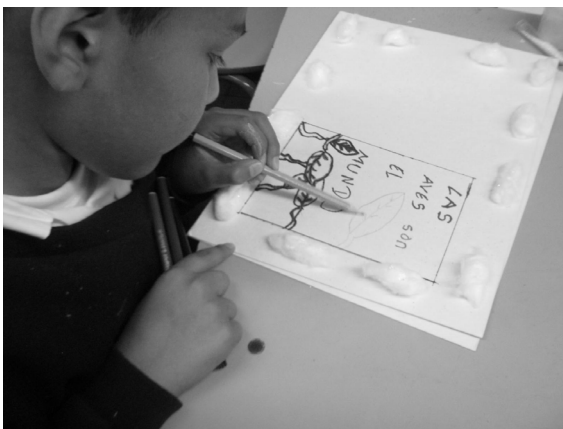
El rubro denominado: “¿Y por qué no dejar libres a las aves?”, presenta un video para suscitar la reflexión en torno a la tenencia de aves en cautiverio, el cual promueve que las personas que ingresan al *blog* expresen sus puntos de vista frente a esta práctica:

Las aves necesitan de nuestros cuidados y respeto, ellas deben estar en el cielo volando libres en su hábitat natural... (Santiago Giraldo).

Creo que nosotros no debemos tener aves en cautiverio por un capricho. Sería hermoso observarlas todos los días volando libres (Yesica Rey).

Otro rubro encaminado a generar espacios de reflexión tiene por título: “Cuidar las aves desde pequeños hechos”. En este espacio la maestra ubica un texto escrito para mostrar que tirar chicles al suelo puede comprometer la vida de las aves. La lectura de este texto suscitó los siguientes comentarios:

Pienso que eso pasa todos los días podemos salvar muchas pero muchas vidas de aves si no votáramos chicles al suelo (Paula Forero).



Fotografías tomadas del blog <http://micolegiounlugarparalasaves.blogspot.com/>



Yo pienso que desde un pequeño hecho en nuestro día a día podemos salvar muchas vidas de aves que mueren por nuestra culpa (Paola Vera).

Como se observa, hacer uso del *blog* para propiciar espacios de reflexión conjunta favorece la expresión y socialización de diferentes puntos de vista, ya que los usuarios tienen la posibilidad de escribir abiertamente sus opiniones con respecto al tema que aborda el proyecto de aula, sin barreras de espacio y tiempo. Por tanto, se puede decir que el espacio discursivo que posibilita el *blog* promueve una construcción conjunta entre docente, usuarios, tema del proyecto y TIC, sobre formas de entender la realidad que nos rodea, en este caso, con respecto al maltrato y conservación de las aves.

Se puede decir, por lo tanto, que el espacio discursivo que posibilita el *blog* promueve una construcción conjunta entre docente, usuarios, tema del proyecto y TIC, sobre formas de entender la realidad que los rodea, en este caso, con respecto al maltrato y conservación de las aves.

Escribir reflexiones y aprendizajes

Como los videos y las lecturas que se publican en el *blog* tienen la posibilidad de ser comentados, los estudiantes y demás visitantes de la página se hacen partícipes activos de la discusión al publicar sus puntos de vista. De esta manera, el *blog* se constituye en un espacio genuino, de construcción de reflexiones y de aprendizajes.

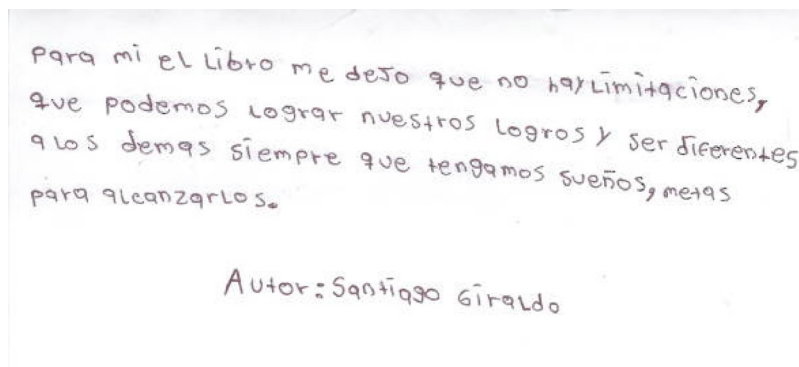
Esta posibilidad que brinda el uso del *blog* (escribir puntos de vista) promueve, a su vez, la escritura de textos escritos genuinos, es decir, textos que surgen de la necesidad que tienen los usuarios de expresar a otros lo que piensan con respecto al tema, situación o problemática que se presenta en la página. Por lo tanto, el *blog* se constituye en un medio que posibilita hacer uso de la escritura como una práctica social.

A continuación, se presentan algunas de las reflexiones que los estudiantes publicaron en el *blog* después de ver los videos:

Yo pienso que nosotros desperdiciamos la naturaleza porque no sabemos valorarla, ya que hay una cantidad de especies de aves que se están extinguiendo y nosotros no hacemos nada para impedirlo. Una de ellas son estos animales tan hermosos como lo son las lechuzas, animales que casi nadie conoce muy bien y además de esto son tan indefensas y hermosas para que se estén desapareciendo por culpa del ser humano (Yesica Paola Rey Vera).

Algunas especies de animales son indefensas; para qué hacerles daño, no nos conviene ni a nosotros ni a ellos (Jonathan Martínez).

Cabe resaltar que los estudiantes, además de expresar por escrito sus puntos de vista con respecto a la problemática (maltrato de las aves), también comentaron e hicieron explícito lo que aprendían



cuando leían u observaban los diferentes textos que la maestra publicaba en el *blog*, por ejemplo:

La familia de las aves de los humedales se llaman *rallidae*, la cual se está extinguiendo por la culpa del humano por estar construyendo edificios, casas y otras cosas más sobre los humedales estas aves su nombre común es tinguas de agua (Jonathan Martínez).

Yo aprendí que en otras partes del mundo a las lechuzas se les conoce con el nombre de tecolote de montaña, estas aves son nocturnas, son capaces de voltear la cabeza 90° y se alimentan principalmente de roedores (Angie Paola Arrieta).

Esta serie de producciones escritas permiten observar que cuando se integran las TIC al trabajo escolar, en el marco de un proyecto, éstas se constituyen en un medio atractivo que motiva a los estudiantes a revisar videos, leer textos y escribir sus pensamientos como una necesidad de expresar al otro lo que sienten o han aprendido sobre la temática que indagan. Se puede plantear entonces que el uso que la maestra y los estudiantes dan al *blog* en el aula enriquece las prácticas pedagógicas y la construcción de conocimientos escolares.

Llevar la memoria del trabajo escolar

La maestra utiliza el *blog* para publicar los trabajos que los estudiantes desarrollan en cada una de las

áreas, por ejemplo, los dibujos y pinturas que realizan en las clases de artística, las fotos que toman de las aves que llegan al jardín del colegio en las clases de ciencias y los diferentes textos que los estudiantes construyen sobre las aves en las clases de español. De este modo, el *blog* también se constituye en el espacio donde los participantes del aula llevan la memoria del desarrollo del proyecto, convirtiéndose en testigo del trabajo escolar.

El *blog*, como memoria del proyecto, se constituye entonces en una plataforma que visualiza y comparte los trabajos que realizan maestra y estudiantes en las diferentes asignaturas. Esta posibilidad de uso resulta ser de suma relevancia para la comunidad educativa en general, ya que le permite ser partícipe de los procesos y conocimientos que se agencian desde el aula.

Además de ello, el hecho de que los estudiantes visualicen los trabajos que realizan en el aula a través del *blog* les otorga sentido, en la medida en que se mantienen a través del tiempo y del espacio. Este aspecto es un factor de motivación sumamente valioso, pues así los trabajos cobran sentido e importancia al ser publicados.

Resultados

Usar el *blog* a partir de una necesidad sentida, es decir, desde los intereses que tienen los participantes del aula (en este caso, crear conciencia sobre el cuidado y la preservación de las aves), apoya, enriquece y dinamiza la labor pedagógica en tanto se integra con el trabajo escolar, posibilitando el diálogo y el

trabajo articulado entre distintas áreas del conocimiento (artes, español y ciencias naturales).

Esta articulación entre distintas áreas se ve movilizada a partir de la temática del proyecto, pero también por el acceso que posibilita el *blog* a diferentes tipologías textuales (videos, textos escritos, imágenes, trabajos realizados en el aula, entre otros), en el tiempo y espacio de las clases, y también fuera de éstas. Como se evidenció, la maestra construyó diferentes rubros en el *blog* para abordar distintos aspectos sobre la temática del proyecto.

Se puede decir entonces que articular el uso del *blog* con el trabajo escolar favorece la creación de espacios comunicativos que promueven la construcción de conocimientos más allá de los espacios y tiempos de las clases presenciales. Ello posibilita que tanto los estudiantes como los demás usuarios del *blog* tengan la posibilidad de elaborar o re-elaborar, en cualquier momento, otras formas de interpretar la realidad que les rodea, específicamente en torno al maltrato y la protección de las aves. Esta construcción de conocimientos sobre la temática del proyecto se puso en evidencia en los comentarios que los usuarios publicaban.

Es de resaltar que los espacios comunicativos que promueve la maestra a través del *blog* posibilitan que muchas voces, y no sólo las de los actores del proyecto, converjan en el desarrollo del mismo. Por ejemplo, las de los padres de familia y directivos de la institución:

Que interesante este espacio de construcción para los estudiantes!!! Donde reconocemos a las aves como una especie que además de ser bella necesita de nuestra protección y cuidados!! (Stella Martínez-madre de un estudiante).

¡Muy bien! por el colegio, alumnos y maestros. Así necesitamos gente para rescatar el medio ambiente y procurar un mejor porvenir. Son un ejemplo, sigan así (Guillermo Rojas-directivo docente).

Lo anterior permite comprender que la integración de las TIC al trabajo escolar promueve entornos

abiertos de co-construcción de conocimiento, ya que cualquier usuario puede conocer y participar activamente en las reflexiones y aprendizajes que se agencian desde el proyecto de aula. Este aspecto resulta ser totalmente innovador, ya que sugiere una modificación de los cánones tradicionales de la enseñanza, donde prácticamente las únicas voces que se escuchan son las del maestro y los estudiantes.

Finalmente, quiero mencionar que en esta práctica pedagógica se observa que el *blog* fue entendido como un medio que permite a la maestra, los estudiantes y los padres y directivos (comunidad educativa), apropiarse y participar activamente en la construcción de la temática del proyecto, expresando sus puntos de vista más allá de los confines de la estructura física de la escuela. Se puede decir entonces que los estudiantes y demás usuarios del *blog*, bajo la orientación docente, lo han utilizado con éxito como un medio que dinamiza, moviliza y potencializa la labor pedagógica en la construcción de conocimientos escolares.

Recomendaciones para la acción

Organización en torno a un problema sentido. Escuchar las preocupaciones, intereses o necesidades de los estudiantes para escoger la temática o problema que oriente el trabajo que se desarrolla en el *blog*, conlleva a que se sientan identificados, motivados y comprometidos con el uso de esta herramienta tecnológica en el desarrollo del proyecto de aula.

Uso contextualizado. Hacer uso del *blog* para abordar situaciones reales de comunicación, es decir, a partir de necesidades comunicativas sentidas por los usuarios; en este caso, crear conciencia en la comunidad educativa sobre la necesidad de cuidar a las aves permite entenderlo como un medio que favorece el intercambio, la construcción y reconstrucción de significados sobre un tema, situación o problema que realmente los involucra.

Articulación con el trabajo escolar: Utilizar el *blog* para fortalecer y dinamizar asuntos disciplinares propios del trabajo escolar, es decir, ligado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo constituye en un medio que apoya y dinamiza la labor pedagógica, ya que promueve diversidad de experiencias de aprendizaje.

Articular diferentes áreas de conocimiento. Integrar diferentes tipos de textos en el *blog* (videos, imágenes, lecturas, canciones, poemas, entre otros) sobre una misma temática o problema, se constituye en una estrategia que promueve el diálogo entre las distintas áreas en la construcción de conocimientos escolares.

Promover la construcción colaborativa. Movilizar en el *blog* diferentes espacios comunicativos, a través de la publicación de videos, textos escritos, fotografías, entre otros, favorece que los estudiantes, padres de familia, directivos de la institución y demás visitantes expresen sus puntos de vista y participen activamente en la construcción conjunta de reflexiones y aprendizajes sobre la temática que se aborda en el proyecto de aula.

Esta experiencia evidencia un avance por integrar el uso del *blog* al trabajo pedagógico, articulando la teoría y la práctica; es decir, desarrollando procesos educativos dinámicos que propician formas de aprender a aprender a lo largo de la vida. Se puede concluir que la innovación se construye sobre la base de la reflexión y no requiere de la invención como un elemento indispensable; simplemente involucra la inquietud y el dinamismo de la maestra para potenciar el uso de las TIC con una intención pedagógica definida.

Lecturas sugeridas

APARICIO, JOSÉ MANUEL (2010), "El *weblog* como herramienta de aprendizaje y trabajo en la enseñanza secundaria. Análisis de sus resultados como experiencia pedagógica", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 53/4.

<http://www.rieoei.org/3457.htm>.

BOHORQUEZ, EMILIO (2008), "El *blog* como recurso educativo", *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 26, julio.

http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec26/articulos_n26_PDF/Edutec-E_Bohorquez_n26-%203.pdf.

CONCHEIRO, PILAR (2011), "Las nuevas tecnologías en el aula de ELE: los *blogs* de grupo como herramienta de aprendizaje colaborativo", FIAPE, IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas, Santiago de Compostela, 17-20 de abril.

<http://folk.uio.no/jmaria/fiape/sc/FiapelV/Concheiro.pdf>

HERNÁNDEZ, JOSÉ, MASSIMO PENNESI, DIEGO SOBRINO Y AZUCENA VÁZQUEZ (2011), *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC*, Madrid, Ariel.

http://www.ciberespiral.org/attachments/225_Experiencias_educativas20.pdf.

NÚÑEZ, NEMECIO (2011), "La *webquest*. El aula virtual y el desarrollo de competencias para la investigación", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 55/1.

http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin55_1&itulo=Boletin%2055/1%2015-02-11

Nota:

* Se incluyen las opiniones de los alumnos tal y como fueron expresadas por escrito en el *blog*.



Fotografía: José S. Ramos Hinojosa.

De las aulas a las pantallas: rastreando las continuidades del aprendizaje escolar

Cristina Aliagas Marín

Universitat Autònoma de Barcelona | Barcelona, España
 cristina.aliagas@uab.cat, aliagascristina@gmail.com

Introducción*

La escritura escolar y la escritura digital adolescente se suelen concebir, académica y socialmente, como prácticas letradas antagónicas que compiten y que ocupan espacios letrados separados. Este trabajo, sin embargo, muestra que hay continuidades entre lo que los jóvenes aprenden en las aulas y lo que hacen en sus redes sociales virtuales. En este artículo se analizan dos de las 37 interacciones capturadas en el perfil Facebook de dos compañeros de clase en las que la vida escolar y los aprendizajes académicos eran elementos centrales de la comunicación escrita digital. Los participantes tenían, en aquel momento, 17-18 años, y cursaban el primer año de bachillerato en un instituto público del centro de Barcelona, con alumnado mayoritariamente de clase social media.

La construcción social “en Internet los jóvenes pierden el tiempo y empeoran la escritura”

La frase anterior revela una concepción, ciertamente bastante extendida, sobre las redes sociales como un lugar del mundo que hace peligrar los valores letrados académicos que tan difíciles son de enseñar y de aprender. Tanto académicamente como socialmente, hemos asumido que las redes sociales son enemigas de las instituciones educativas, del aprendizaje formal y de la cultura dominante, aunque, de hecho, sabemos poco de las múltiples prácticas de lectura y de escritura digitales en las cuales los jóvenes participan diariamente, intensamente, libremente, al margen del espacio escolarizado. En

realidad, tampoco sabemos si hay algún aspecto de estas prácticas comunicativas en línea que sean útiles para la enseñanza formal.

La reflexión anterior nutre las preguntas de investigación que dieron origen a este trabajo: ¿qué hacen los jóvenes cuando están en la red?, ¿qué significa para ellos el mundo detrás de las pantallas?, ¿qué aprenden sobre los textos, la lectura, la escritura y la comunicación humana cuando participan, a su manera, en sus redes sociales?, ¿qué aprenden que sea útil para los aprendizajes escolares que han de asimilar?, ¿cómo aprenden en estos contextos?

Para abordar las preguntas anteriores, el objetivo de este estudio ha sido el de documentar lo que algunos adolescentes hacen detrás de las pantallas, en sus redes sociales, para luego analizar algunos de los textos que producen y ver en qué aspectos conectan con las expectativas de los planes de estudio.

La escritura vernácula en línea de los adolescentes

Algunos investigadores, retando la construcción social "Internet es un peligro para la escuela", se han ocupado de describir las prácticas letradas en línea de los jóvenes que Mark Prensky (2010) denomina "nativos digitales", aquellos que han nacido y crecido con la tecnología (sobre todo a partir de la década de los 80). Entre las investigaciones pioneras, generalmente centradas en las prácticas electrónicas de jóvenes anglosajones, destacan las de Bronwyn T. Williams, Angela Thomas, Collin Lankshear y las de Michele Knobel, de quien se puede encontrar una muestra de su trabajo en este mismo número.

En catalán y español, los estudios se han centrado en la descripción de las prácticas electrónicas de alumnos con ciertas dificultades académicas, mostrando que éstos tienen una vida letrada activa y rica en la red. Las primeras investigaciones, más exploratorias, caracterizaron la diversidad de prácticas letradas en línea en las cuales participan los jóvenes universitarios catalanes al margen de la academia (Cassany *et al.*, 2008). La investigación de Sanz (2009) muestra la complejidad retórica de textos poéticos

escritos por alumnas de secundaria en sus *blogs* personales.

Otras investigaciones han descrito la calidad narrativa de algunos de los relatos de ficción que *fans* adolescentes publican en foros literarios del mundo *fanfiction*, que generalmente están basados en películas, novelas, videojuegos, programas de televisión o dibujos animados. Este es el caso de Mei, una estudiante universitaria que participó en el estudio de Cassany y Hernández (2011), y también el de *Medialuna*, una estudiante de bachillerato chilena que aspiraba a ser escritora y que tenía una intensa actividad poética en la red, caso descrito en el interesante estudio de Aritzía (2012).

Metodología

Los datos que se presentan forman parte de un estudio etnográfico mayor (Aliagas, 2011) enfocado a comprender la resistencia lectora de un grupo de amigos de un instituto céntrico de la ciudad de Barcelona (Cataluña, España). Durante el trabajo de campo (2007-2010) se documentaron muestras de las prácticas e identidades letradas de cuatro de los miembros de este grupo de amigos. La recogida de datos duró aproximadamente tres años (desde los 15-16 a los 18-19) y se tuvieron en cuenta los espacios sociales más relevantes en su vida: contexto familiar, instituto, entorno laboral, ocio y red social en línea y fuera de línea. En concreto, este artículo se centra específicamente en las prácticas letradas de estos chicos y sus amigos en el contexto digital, con el objetivo de describir las continuidades entre sus prácticas letradas escolares y las vernáculas digitales.

En el aula, el desinterés lector de los informantes se asociaba a la posición social de ser estudiante y a los libros que configuran el canon literario pero, en cambio, en tiempo de ocio participaban activamente en prácticas complejas de lectura y de escritura, algunas literarias y poéticas, tanto en línea como fuera de línea. Arnau (todos los nombres son pseudónimos) era un lector constante de periódicos deportivos en papel y digitales; Manuel era un lector activo de revistas y novelas de ciencia ficción

vinculadas al mundo de los juegos de rol; Ferran solía sorprender a su novia escribiendo dedicatorias en el *blog* de su grupo de amigos, y sus textos estaban discursivamente bien trabajados para lograr una textura y sonoridad literarias; Jaime, quien quería ser informático, descargaba manuales de Internet para aprender autónomamente distintos lenguajes de programación como el Visual Basic o el C++. Jaime era, de hecho, el que tenía una actividad más intensa en la red. Todos tenían Facebook y me dieron acceso a su perfil para estudiar sus prácticas letradas digitales.

Después de una exploración superficial, observé que, además de pasar el rato, también utilizaban Facebook como una herramienta de soporte al aprendizaje formal. Buena parte de sus interacciones con sus compañeros de clase tenían el instituto como tema o contexto, hecho que no es sorprendente si recordamos que el instituto es el lugar del mundo en el cual pasan la mayor parte de su vida de lunes a viernes.

Me interesó ahondar en la idea del Facebook como un *continuum* entre el adentro y el afuera del instituto y seleccioné algunas de las interacciones que se referían al instituto para analizarlas en detalle. En general, las interacciones eran comentarios sobre deberes, trabajos y exámenes, intercambios sobre la vida y las rutinas escolares —las clases, los compañeros, el profesorado, las excursiones—, convocatorias para organizar cenas de clase, discusiones para organizar el viaje de fin de curso, etc. Muchos de estos intercambios eran humorísticos: las parodias sobre situaciones escolares se iban co-construyendo con aportaciones de distintos participantes y generalmente se desplegaban en un *continuum* de interacciones dentro y fuera del Facebook. A los informantes les gustó, en las entrevistas, explicarme en detalle el contexto y el sentido de las interacciones que yo iba capturando, e incluso pude conversar con otros compañeros de clase que estaban involucrados en las interacciones seleccionadas.

En términos académicos, lo que yo estaba estudiando era un “tercer espacio” entre el entorno académico y el entorno digital. El tercer espacio es

un concepto abstracto para denominar el lugar de encuentro entre distintas maneras de aprender, escribir e interactuar asociadas a contextos diferentes (por ejemplo, el contexto académico y el digital). En el tercer espacio, el primer espacio y el segundo se interceptan y se autotransforman de manera creativa. Este concepto analítico me permitió pensar el aprendizaje de los jóvenes en parámetros más globales, como un *continuum* entre la esfera del instituto y la esfera del mundo digital. A continuación se presentan dos de las 37 interacciones capturadas.

Resultados

Un ataque filosófico en el Facebook de Jaime

Jaime, nacido en Chile, vivía en Barcelona desde los ocho años. Después de repetir tres cursos académicos en la secundaria, decidió estudiar el bachillerato en la modalidad virtual. En el momento de la captura de esta interacción, tenía 18 años.

Jaime tenía una frustración con la escritura y solía borrar todos sus escritos académicos y privados. Cuando los releía, pensaba que se podían escribir de una manera más “bella”. Los eliminaba porque “al día siguiente todo lo que he escrito me parece una mierda”. Por esta misma razón también borraba el historial de mensajes de su Facebook. Algunos amigos se quejaban de esta obsesión por eliminarlo todo, especialmente Roxana, una compañera de clase que casi cada tarde le escribía en su muro para darle ánimos en la tarea de estudiar. “x q lo borras??”, le preguntaba. Un día, Roxana se cansó de esta dinámica (¡Jaime también eliminaba sus comentarios!) y decidió darle mucho trabajo: “HOY ES-TU-DIA!”, le advirtió. Y entonces lo “atacó” con una docena de conceptos filosóficos que tenían que estudiar para el examen del siguiente día.

Roxana empezó recordándole la pirámide de Maslow y siguió con conceptos griegos: *mite*, *logos* (razonamiento), *fisis arkhé* (el principio que explica y ordena la naturaleza) y *caos cosmos*. En el ataque también se refirió a filósofos clásicos como

Pitágoras y Gorgias. Poco después, Jaime reaccionó al taque: “cabronaaa!!! xddd m’he tirao un buen rato borrándolos→XDDDDDD”.

putos locos d ela filo...	7 minutes ago
siiii filoo k bieeen jajajajaja	22:31
gorgies el puto puto i punto	22:04
pitagoras...bf	22:03
caos cosmos	22:03
fisis arkhé	22:03
loogos	22:02
mite	22:02
maslow	22:02

Este ejemplo muestra que los jóvenes juegan, en el contexto digital, con conceptos que están aprendiendo en las aulas. A través del juego, los aprendizajes están presentes en la comunicación y relaciones de los jóvenes, y éstos los imbuyen de sentidos y utilidades diferentes a los escolares. Además, este ejemplo sugiere la posibilidad de reflexionar sobre cómo podríamos, desde la esfera académica, articular espacios digitales en los que convergieran las condiciones propicias para desencadenar los aprendizajes que las políticas esperan.

“Quiero conocer ese alguien”: un ejercicio de escritura creativa en línea

Al margen del instituto, Roxana tocaba la guitarra clásica y escribía sus canciones. Utilizaba Facebook para compartir frases de creación propia (“busco en el silencio lo que no me cuentas”) o para plantear preguntas sobre el mundo y la vida (“El yo es un escenario por donde van pasando los personajes de la obra. Solo que en nuestro caso el escenario no existe”). Sus frases desencadenaban discusiones intelectuales intensas y Jaime siempre participaba aportando sus reflexiones filosóficas sobre la vida.

Una mañana, antes de entrar en el instituto, Roxana se dio cuenta de que había olvidado su carpeta escolar en un muro de la calle. En esa carpeta guardaba sus canciones, entre apuntes, trabajos y deberes. Cuando regresó para recuperarla, se

encontró algunos de sus escritos esparcidos por el suelo. Alguien había cogido su carpeta, de manera que acababa de perder, en sus palabras: “un tesoro vulnerablemente destruible” y sus “palabras tatuadas en el papel”. Poco después, “el ladrón”, que había encontrado su número de teléfono en la carpeta, le envió un SMS. “Necesito conocer ese alguien”, pensó Roxana. Por la noche, compartió la anécdota con sus amigos de Facebook.

13 de marzo, 00:05

Sobre las 8.00 aprox. estaba colocando mi carpeta sobre un muro blanquecino mientras me ataba maquinalmente la chaqueta y me absorbía en rimas becquerianas. A las 8.30, delante del cole estaba hablando sola por la calle preguntándole a mi cabeza “donde tengo la puta cabeza?”. Retrocediendo hasta el punto clave de pérdida rogaba a no se qué/quién volver a encontrarme con mis amadas hojas.

(uno de sus contactos comenta) 13 de marzo, 14:28
y las hojas, no estaba allí, porque?

(Roxana) 13 de marzo, 00:05

A las 9 menos 5 aprox mi boca se mostraba medio desencajada al observar cinco hojas esparcidas y mojadas por el suelo y la inexistencia de mi carpeta sobre el muro. En ese momento se cristalizaban mis pupilas porque no era capaz de entender quién arrojaría una carpeta repleta de utopías, situaciones, colores, ideas a la carretera/papelera/suelo.

13 de marzo, 00:04

o quién necesitaría leer alguno de mis textos, ni quién no sería capaz de ponerse en mi lugar entendiendo que ahí guardo un tesoro vulnerablemente destruible. A las 9.05 am volvía cantando y sonriente al cole porque creía que la persona que poseiera mi reliquia debía necesitarla, el ser humano que guardaba mis palabras estaba hambriento de respuestas y éstas, se hallaban en mis textos.

13 de marzo, 00:03

Así que con este razonamiento era capaz de encontrarle sentido al hecho de haber perdido todo lo que había creado durante medio año. Pero a las 11.00 aprox. un mensaje llega a mi móvil de que mi tesoro se encontraba en una escuela de artes. Alguien había disfrutado de las palabras tatuadas en el papel y había entendido que me era preciso tener todas esas hojas para seguir creando. Necesito conocer ese alguien.

En Facebook, Roxana convirtió una anécdota personal pero vinculada al espacio académico (la pérdida de la carpeta escolar) en objeto de una narración que podría ser un ejercicio de creación literaria. La joven optó por escribir en un registro formal y normativo cercano al literario, con pocas marcas de la escritura ideofonemática con la que se suele asociar la escritura en línea de los adolescentes; esta última vendría a ser el tipo de escritura popularmente conocida como “lengua Messenger”, que se caracteriza por la incorporación de emoticones para expresar emotividad y que tiende a prescindir de elementos ortográficos no esenciales como los acentos, las consonantes mudas (h), los dígrafos (qu), los sufijos y algunas vocales.

De hecho, la elección de un registro lingüístico estándar fue una de las tendencias que se visualizaron en el corpus: estos jóvenes, cuando escribían una dedicatoria o cuando se enfadaban y exponían por escrito sus puntos de vista, lo habitual era que escribieran sin marcas ideofonemáticas, como si en el fondo pensarán que la lengua y el discurso normativo les permitía, en situaciones importantes, comunicarse con más eficacia.

Reflexiones finales

Este estudio exploratorio pone de manifiesto tres consideraciones sobre lo que los jóvenes esconden detrás de las pantallas:

- Los nativos digitales participan en prácticas letradas en línea en las cuales utilizan los textos, la lectura y la escritura de manera significativa.
- Los nativos digitales hacen servir sus contextos letrados digitales para jugar con conceptos que están aprendiendo en las aulas, y para comentar su vida académica y social en el instituto.
- Los estudiantes son productores activos de un “tercer espacio” entre el instituto y la red en el cual se apropian, de manera creativa, de algunos de los aprendizajes y tecnicismos escolares.

En definitiva, la escritura digital, a pesar de ser uno de los principales medios de comunicación entre adolescentes, no es una práctica reconocida desde el entorno académico como un uso lingüístico y discursivo válido. Aunque la tendencia es pensar que el mundo detrás de las pantallas aleja a los estudiantes de sus responsabilidades con el aprendizaje escolar, los datos presentados en este trabajo sugieren que algunas de sus prácticas comunicativas en línea son, en realidad, aliadas de la escuela y de la educación.

Recomendaciones para la acción

1. Es fundamental reconocer, tanto social como académicamente, la relevancia histórico-social de las prácticas letradas que los jóvenes desarrollan fuera de la escolarización, en sus propios entornos tecnológicos.
2. Las prácticas letradas en línea son lingüística, discursiva y tecnológicamente complejas, y los nativos digitales las han aprendido autónomamente, sin instrucción formal, lo que los hace “expertos” de estos saberes locales.
3. Los textos en línea que los jóvenes escriben (y las maneras y los procesos que han desarrollado para escribirlos) constituyen algunas de las fuentes de conocimiento que cargan cuando entran a las clases. El profesorado puede usarlas para enseñar a partir de los conocimientos previos del alumnado, siempre teniendo en cuenta sus contextos auténticos de comunicación.

Lecturas sugeridas

ALIAGAS, CRISTINA (2011), *El desinterés lector adolescent*, Tesis doctoral dirigida por Daniel Cassany y Josep M. Castellà, Barcelona, Universidad Pompeu Fabra.

<http://hdl.handle.net/10803/48671>

ARITZÍA, PILAR (2012), *www.soyescritoraenlaweb.cl .Documentación y análisis de las prácticas de escritura literaria en línea de una adolescente chilena*, trabajo final no publicado del Máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, dirigido por Cristina Aliagas.

CASSANY, DANIEL, CARMEN HERNÁNDEZ Y JOAN SALA (2008), "Escribir 'al margen de la ley': prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes".

<http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf>

CASSANY, DANIEL Y DENISE HERNÁNDEZ (2011), "Internet: 1; Escola: 0", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 53, pp. 25-34.

PRENSKY, MARC (2010), *Enseñar a nativos digitales*, Madrid, SM, Biblioteca Innovación Educativa, 2011.

SANZ, GLORIA (2009), *Esriptura jove a la xarxa. Exploració de les practiques vernacles dels adolescents a internet*.

<http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/graef/LC/biblio/gsmem.pdf>

Nota

* Los datos que se publican en este artículo forman parte de la tesis doctoral *El desinterès lector adolescent* [El desinterés lector adolescente], <http://www.tdx.cat/handle/10803/48671>, dirigida por Daniel Cassany y Josep M. Castellà y defendida el 7-7-2011 en la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona, España). La tesis se realizó con una beca predoctoral FPU (AP2005-1342) del Ministerio de Educación y Ciencia. Los datos del artículo han sido previamente publicados por la autora en la revista catalana *GUIX Elements d'Acció Educativa* (2012): "L'institut al facebook: *connectant* espais d'aprenentatge", pp. 21-26.

“Yo no escribo por amor,
sino por desasosiego;
escribo porque no me
gusta el mundo donde
estoy viviendo”

José Saramago, escritor, poeta, novelista y dramaturgo portugués, 1922-2010.



Fotografía: José S. Ramos Hinojosa. En la foto: Jessica Paola Rivera.

De la calle a las aulas

Una propuesta de integración de las prácticas de alfabetización digital de los jóvenes en su educación

Verónica Pérez-Serrano Flores

Universidad Panamericana | Guadalajara, México
veropsf84@gmail.com

De las prácticas de la calle: usos de la alfabetización digital

Claudia, una joven de 16 años, realiza muchas de sus actividades cotidianas a través de los medios digitales. Cuando no va a clases, según sus palabras, “vive en línea”, lo que implica estar conectada varias horas al día: “entonces [me conecto] como 6 o 7 horas diarias, de que llego a la escuela y digo: —ay esta chava diario está conectada. ¿Cómo lo sé? ¡Porque yo también!”. Las horas que Claudia pasa frente a la computadora las dedica principalmente a mantener sus relaciones sociales, a buscar formas multimodales (videos, música) alrededor de sus intereses recreativos y con las que posteriormente produce nuevas formas que comparte en línea, lo cual es

una actividad gratificante para ella: “me gusta mucho pues [elaborar videos] ¡Ay! ¡Se siente tan bien!”. También le gustan los videojuegos en línea.

Las prácticas de Claudia cubren los tres tipos de prácticas de alfabetización digital informales más usuales de los jóvenes: comunicación mediada, gestión de información y videojuegos; sus prácticas tienen una intención lúdica y recreativa que es en sí misma satisfactoria.

La alfabetización digital de la “calle”, como la de Claudia, va ganando terreno en otras actividades centrales en la formación de los jóvenes, como es la educación: “[uso la computadora] también en la

escuela: que si nos piden una tarea y se conecta alguien les puede decir ¡oye, pásamela!”. La forma de gestionar información, por otro lado, pareciera estar desplazando el uso del libro: “[antes] de los libros sacaba todo y ahora, pues más con la computadora, investigar mis tareas.

Reconocer estas prácticas nos lleva a preguntarnos acerca de sus características y posibles implicaciones para la escuela. Un primer aspecto a tomar en cuenta es que dichas prácticas involucran cooperación (por ejemplo, “pasarse” las tareas) e implican el manejo de una cantidad significativa de información (disponible en Internet) que anteriormente se limitaba a unos cuantos textos escolares. Un camino posible para que la escuela pueda entrar en sintonía con el ecosistema comunicativo actual de los jóvenes es aprender sobre cómo están siendo utilizados los medios a través de estas prácticas informales para crear espacios donde puedan convivir y tener un lugar central, ya que finalmente se trata de nuevas formas de ser y hacer de los jóvenes que se encuentran en formación. Éste es el tema del que trata el presente artículo.

La pertinencia de una propuesta para la escuela

La disponibilidad y movilidad de las tecnologías digitales abre nuevas y necesarias posibilidades para la escuela. Los jóvenes que tienen acceso a las tecnologías, en su convivencia cotidiana con ellas, llevan a las aulas, y a otros espacios formativos informales, experiencias y cultura derivadas de la forma en como interaccionan y se relacionan con estos medios digitales. Podemos afirmar que los jóvenes cuentan con una nueva forma de alfabetización (digital), ya que utilizan los medios y las tecnologías digitales, particularmente una computadora conectada a Internet, en diferentes prácticas de carácter social.

Estas formas de alfabetización digital tienen sus particularidades: por ejemplo, los jóvenes son ávidos participantes de las redes sociales pero, como diversas investigaciones han documentado, enfrentan dificultades para recuperar y valorar de manera

crítica las fuentes de información que encuentran en Internet para realizar una tarea escolar. Estas prácticas, además, están enfocadas a actividades recreativas, indispensables para participar en la cultura juvenil.

Las prácticas ocurren y sirven para contextos y propósitos diferentes, por ello es que podemos distinguir la alfabetización digital que ocurre “en la calle” de aquella que es deseable utilizar en contextos formativos formales como son las aulas escolares.

Como cualquier tipo de alfabetización, incluso la convencional, la alfabetización digital es una práctica situada en un contexto para el cual sirve y tiene propósitos definidos; entonces, ¿cómo podemos llevar este tipo de alfabetización digital de un contexto informal, “de la calle”, a un contexto formal, “a las aulas”? Y más aún ¿cómo aprovechar lo que Claudia hace con la tecnología y hacer algo con ello en las aulas o en otros espacios formativos?

Para contextualizar el planteamiento anterior es importante considerar que en varios países latinoamericanos se están llevando a cabo proyectos para estrechar la denominada “brecha digital” y permitir el acceso a las tecnologías digitales a grandes sectores de la población escolar. Ejemplos de ello son Uruguay, con el “Plan Ceibal”; Argentina, con el programa “Conectar Igualdad”; y México, con el programa “Habilidades Digitales para Todos”. Estos programas y proyectos están encaminados, ciertamente, a la integración de las tecnologías; sin embargo, no podemos esperar que la presencia física de una computadora o *netbook* revolucione por sí sola las prácticas educativas. Si bien es cierto que la presencia de cualquier artefacto tecnológico, principalmente de una tecnología digital móvil, puede modificar las relaciones y prácticas sociales, eso no significa, necesariamente, que se traducirá en mejoras en la educación. Es por ello que la integración de las tecnologías a las aulas no puede ser únicamente física, es decir, no se trata de equipar a todos los jóvenes con una computadora portátil y esperar que las prácticas educativas cambien; la propuesta para llevar las tecnologías digitales de la calle a las aulas requiere una renovación de las prácticas pedagógicas para que

éstas permitan la entrada de las lógicas con las que los jóvenes utilizan la tecnología digital de manera informal y lúdica.

Las posibilidades de aplicación: reconocer las prácticas y sus lógicas

Cuando utilizan los medios digitales, los jóvenes realizan en general tres tipos de prácticas: en primer lugar está la comunicación mediada por computadora; en segundo lugar, la gestión de información; y finalmente, la práctica de video-jugar. Estas tres prácticas cumplen con una amplia gama de funciones que van desde iniciar, estrechar o expandir las relaciones sociales, intercambiar y construir su identidad y cultura e incluso, y aún sin buscarlo, alfabetizarse y aprender, ya que la alfabetización digital es en realidad una práctica de creación de sentido: al igual que con la lectura convencional, los jóvenes recrean su mundo a través de apreciar las relaciones, dar sentido a un conjunto de múltiples signos (imágenes, palabras, acciones, símbolos) y combinar la lectura y escritura convencional (modo textual) con modos musicales y modos visuales. Incluso hay autores que afirman que de las prácticas catalogadas como totalmente lúdicas, por ejemplo el video-jugar, *los jóvenes aprenden diferentes competencias para la vida*, como tomar riesgos, encontrar múltiples soluciones a diversos problemas, convivir y trabajar en equipo.

En estas prácticas informales podemos encontrar nuevas lógicas de actuación que es imperativo entender para tratar de integrar no sólo las tecnologías a las aulas, sino las formas en las que los jóvenes las utilizan. A continuación describiremos cada una de estas lógicas.

La primera lógica se relaciona con *nuevas maneras de interactuar y participar*. Sabemos de sobra que la red nos permite nuevas formas de participación, ya que Internet es una tecnología eminentemente *social*; para los jóvenes, a diferencia de los adultos, estas nuevas maneras digitales de “estar” con los otros se convierten en formas de participación natural y esencial para la *socialización*. Una consecuencia de esta lógica de participación puede ser la creación de



Fotografía: Ariel da Silva.

un sentido de comunidad y colaboración: de hacer “cosas” en interacción con otros, de estar interconectados, como en el caso de Claudia cuando pide que le “pasen la tarea” o cuando sabe que otros amigos suyos están en línea como ella. En la actualidad es cada vez más necesario que este tipo de interacción permee la actuación social y los procesos cognitivos como el aprendizaje, ya que no se aprende de una persona (del maestro), se aprende de y con los otros que están en la red, así como de sus creaciones mediáticas.

La segunda lógica se relaciona con *nuevas formas de usar, consumir y producir*. Parte de esta lógica de consumo-producción implica la posibilidad de que cualquier contenido disponible en la red pueda ser utilizado activamente, reconvertido, creado o compartido, y que además esté asequible en cualquier lugar y a cualquier hora. Anteriormente nuestra relación con los medios de comunicación se limitaba al consumo de producciones mediáticas (piénsese

en la televisión); ahora los jóvenes, además de consumir se convierten en usuarios activos y productivos. Actualmente, se pueden compartir ideas y recursos, lo cual implica que el conocimiento puede ser utilizado y compartido entre pares y expertos.

La tercera lógica se refiere a las *nuevas formas de aprender*. Anteriormente los currículos escolares se enfocaban en la trasmisión y adquisición de contenidos básicos; hoy tendríamos que enfocarnos más al proceso, a cómo los jóvenes están aprendiendo. El aprendizaje actualmente es más social, en el sentido en que éste se construye a través de espacios de participación interpersonal "virtual" no limitados geográficamente y donde las personas comparten el conocimiento. Algunos autores se refieren a este nuevo aprendizaje como "aprendizaje 2.0", para hacer referencia a las herramientas de la web 2.0, que proveen precisamente de la infraestructura para soportar este tipo de interacción. Además, el aprendizaje actual demanda una interacción con los contenidos, ya sea produciéndolos o bien bajando aquellos producidos por otros.

Al reconocer estas lógicas podemos afirmar que necesitamos repensar el proceso de escolarización para que las nuevas formas de ser y de hacer, presentes en las prácticas de alfabetización digital, encuentren un lugar en la escuela y sean una opción para que los jóvenes construyan conocimientos y aprendizajes.

Acciones y recomendaciones para la implementación o puesta en práctica

- La primera acción para integrar las lógicas de la alfabetización digital "de la calle a las aulas" consistiría en propiciar que los medios digitales realmente se conviertan en herramientas de la mente que sirvan para el aprendizaje. Para ello tendríamos que ayudar a los jóvenes no sólo a buscar y valorar cuál información es la más adecuada, sino a seleccionar aquella que efectivamente sirva a los fines del aprendizaje. Esto implica permitir que los jóvenes lleven nueva información a las aulas para posteriormente discutirla utilizando el modelo participativo que permite Internet. Por ejemplo, en lugar de abordar un tema escolar sólo a través del libro de texto previsto en el currículo, podemos animar a los jóvenes a que busquen diferente información y la traigan a la clase para discutirla, ya sea de forma presencial o virtual a través del uso de herramientas de la web 2.0, como *blogs*, redes sociales, etc. En esta acción utilizamos la lógica de participación, al construir y discutir colaborativamente un tema escolar; la lógica de consumo y producción, al provocar que los jóvenes busquen contenidos en la red, y la lógica del aprendizaje 2.0, al posibilitar que los jóvenes interactúen más con los contenidos.
- La segunda acción consiste en proponer actividades que consideren el conocimiento que se utiliza en las prácticas de alfabetización digital. Cuando los jóvenes están ante un medio digital ejercen conocimiento performativo, que es aquel que les permite "actuar": operar el medio digital y utilizarlo para la resolución de problemas. Es un conocimiento que se ha aprendido de manera autónoma a través de la práctica y por lo tanto es muy valioso como herramienta de aprendizaje. Esta segunda acción trata de que propongamos actividades donde el conocimiento performativo pueda operar, lo que nos llevaría a implementar una metodología de enseñanza menos expositiva y más activa, por ejemplo, el método de proyectos. Este método tiene cinco características clave: 1) se plantea un problema a resolver; 2) los estudiantes exploran e investigan lo que es necesario para resolver el problema; 3) se trabaja colaborativamente para encontrar soluciones; 4) se utilizan las tecnologías como andamios para ayudar a los estudiantes a desarrollar más sus habilidades; y 5) se crean productos tangibles que traten el problema planteado.
- La tercera acción consiste en que los jóvenes utilicen la experiencia obtenida en sus prácticas de alfabetización digital, en el diseño de las tareas

escolares; por ejemplo, utilizar alguna de las acciones que realizan como preámbulo o ensayo de diferentes actividades reales. Esta sensación de poder practicar una actividad antes de pasar a la acción real es lo que hace atractivo el uso de los medios digitales. Otra posibilidad es que los jóvenes decidan, de forma más o menos autónoma, cuándo y para qué utilizan sus prácticas de alfabetización digital, ya que éstas dependen del uso intencionado de un medio físico-electrónico; por ejemplo, hay más "control" sobre seleccionar e interactuar con un contenido de la red, que el control que se tiene sobre la interacción con el currículo escolar. Estas dos experiencias pueden tener lugar en una instrucción donde se aprende a través de la práctica y donde se invita a los estudiantes a tomar en sus manos el control de su proceso de aprendizaje, proponiendo cómo quieren interactuar con los contenidos escolares que hay que aprender.

- La cuarta acción se refiere a impulsar la creación de formas mediáticas multimodales como parte de las tareas escolares. La educación no puede quedar al margen de las diferentes modalidades de comunicación que los jóvenes usan en sus prácticas. Por ello es necesario que la escuela cambie su comunicación unimodal (primordialmente textual) a un tipo de comunicación donde esté presente y se promueva la combinación de modos textuales, gráficos y auditivos para incentivar el aprendizaje.

El reconocimiento de las lógicas de actuación que subyacen a las prácticas de alfabetización digital y de las acciones que intentan integrarlas al aprendizaje demanda para la escuela una nueva perspectiva de la educación de los jóvenes. Los cambios implican una reconceptualización de fondo, tanto de las formas de enseñar como de la forma en que se construye el conocimiento. Por ello se afirma que la integración de las prácticas de alfabetización digital en la escuela va más allá del acceso físico a los medios; la integración de las tecnologías a la escuela tiene que ver con poder reconocer las nuevas maneras que tienen los jóvenes de operar en el mundo, enseñarnos a convivir con ellas y a utilizarlas intencionadamente en el aprendizaje, lo cual requiere repensar la función de la escuela y de los maestros en el panorama comunicativo-tecnológico actual.

Lecturas sugeridas

- CARRINGTON, V. Y M. ROBINSON (eds.) (2010), *Digital Literacies. Social learning and classroom practices*, Londres, UKLA-Sage.
- LANKSHEAR, C. Y M. KNOBEL (2011), *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*, Madrid, Morata.
- LANKSHEAR, C. Y M. KNOBEL (2008), *Digital Literacies*, Nueva York, Peter Lang.

**“La tontería se coloca
siempre en primera fila para
ser vista; la inteligencia
detrás para ver”**

Isabel Allende
Escritora peruana-chilena, 1942-



Fotografía: José S. Ramos Hinojosa. En la foto: Sayiil Miranda.

Las actividades extracurriculares y el desarrollo de las habilidades digitales de los jóvenes

Carmen Pérez Fragoso

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California | Mexicali, Baja California, México
cperez@uabc.edu.mx

Introducción

La relación de la juventud con las tecnologías siempre ha sido estrecha. Los radios de transistores, los tocacintas y los estéreos portátiles fueron tecnologías privilegiadas por los jóvenes y su uso cotidiano se calificó de revolucionario en sus tiempos. Esta relación no ha cambiado; ahora los jóvenes están cada vez más identificados con las tecnologías digitales, sobre todo con las tecnologías de información y comunicación (TIC en adelante), y lo que difiere son las posibles consecuencias de su (no) participación. En el pasado, no poseer ni manejar las tecnologías juveniles no afectaba seriamente a los jóvenes que no contaban con ellas. Ahora, por el contrario, no usarlas limita las posibilidades de desarrollar las

habilidades requeridas para el desempeño escolar, laboral, cívico y artístico de las personas del siglo XXI.

La formación o capacitación para el uso crítico de las TIC es una tarea pendiente del currículo escolar. En muchos países las reformas curriculares han girado alrededor de la introducción de las TIC en las aulas; sin embargo, las propuestas curriculares en general no han obtenido el éxito esperado, salvo algunas excepciones. Las razones aducidas van desde cuestiones de financiamiento hasta la falta de compromiso político hacia la formación, pero lo que sí se puede afirmar es que los programas que fracasan, en la mayoría de los casos no toman en cuenta ni los intereses ni las necesidades educativas de los jóvenes,

es decir, han sido orientados por la oferta (lo que la escuela sabe hacer) y no por la demanda (lo que los jóvenes quieren hacer).

Es frecuente encontrar jóvenes que fallan en la escuela pero que producen textos sofisticados, de calidad profesional, fuera de la escuela. La complejidad de estas prácticas juveniles realizadas fuera de la escuela demuestra que los jóvenes dominan una variedad de sistemas de símbolos, incluyendo textos en Internet (tradicionales y multimedia), en los sistemas de mensajería instantánea, en los teléfonos celulares, y en los videojuegos y juegos electrónicos que, a nivel cognitivo, representan grandes beneficios.

Es por ello que consideramos importante analizar primero el desarrollo de las habilidades digitales de los jóvenes desde sus propias experiencias, como grupo, para posteriormente diseñar actividades de aprendizaje que despierten su interés y que les permitan incidir y mejorar en su vida cotidiana. Las reflexiones aquí presentadas se fundamentan en los resultados de observaciones realizadas en diversos estudios efectuados durante los últimos diez años, donde han participado estudiantes y maestros de nivel medio superior y superior de instituciones educativas públicas. No obstante, el foco del trabajo se centra en las actividades extracurriculares realizadas por los jóvenes considerando las más importantes, desde su punto de vista, para su desarrollo personal, familiar y comunitario.

Actividades realizadas

Los estudios a los que se hace alusión tuvieron como componente común el análisis de entrevistas y producciones de los estudiantes así como los registros electrónicos de distintas herramientas utilizadas por jóvenes [*chats* (públicos y privados), *blogs* y *bulletin boards*]; actualmente se continúa observando su trabajo en lugares comerciales con acceso público a Internet (cibercafés, papelerías, etc.). Han sido observaciones no participativas, en las cuales los jóvenes realizan sus tareas o actividades frente a la computadora y cuando finalizan se les interroga. Su participación ha sido voluntaria y han consentido en

ser grabados o bien en proporcionar sus materiales, producciones y conversaciones. También se realizaron entrevistas grupales a través de las cuales se buscó conocer, desde su punto de vista, cómo desarrollaron sus habilidades para el uso de las TIC y los factores asociados con el éxito en la adquisición de esas competencias.

Resultados

De los registros obtenidos se seleccionaron algunas actividades extracurriculares que abonan a la discusión sobre la importancia de proveer a los jóvenes con oportunidades de aprendizaje en contextos informales, en especial con sus pares y grupos comunitarios.

Una de estas actividades son los juegos y lo que éstos aportan a los jóvenes; para ellos, su importancia no sólo radica en el entretenimiento, la parte lúdica, sino que también involucra el análisis de la lógica de las jugadas, las características de los personajes y las estrategias propuestas para alcanzar niveles de mayor complejidad; contrario a lo que se dice con frecuencia, muchos jóvenes juegan precisamente para desarrollar su capacidad de razonamiento, como mencionan los aficionados al ajedrez y a otros “juegos de estrategia”, como les llaman. Jugar no sólo favorece el desarrollo de sus habilidades cognitivas sino también de su apreciación estética. Son muchos los que mencionan que analizan los personajes, los vestuarios y accesorios así como la ambientación de los juegos de video; algunos se suscriben a foros de discusión e investigan sobre los temas de su interés para poder participar en ellos. Algunos jóvenes incluso desarrollan sus propios juegos; ellos valoran mucho sus propias producciones y, aunque están conscientes de las limitaciones (por ejemplo, malos gráficos), se divierten al compartirlas con sus amigos.

La computadora es vista por los jóvenes como un recurso de entretenimiento y de aprendizaje. Entre las actividades creativas más populares cabe mencionar las relacionadas con el dibujo, el diseño, la pintura y la fotografía, en general todas ellas aprendidas



Fotografía: Irán Guerrero.

de manera autodidacta, con apoyo de sus pares. Encontramos algunos jóvenes cuyo pasatiempo es el diseño de historietas; disfrutan creando a sus personajes y reflexionan sobre la trama y los diálogos que van a publicar para sus amigos. A algunos también les gusta practicar con los juegos electrónicos los deportes que practican de manera física; comentan que jugarlos les ayuda a aprender a dar bien los pases, a plantarse dentro de la cancha o a planear nuevas estrategias. Este tipo de juegos los prepara para simulaciones en contextos académicos, como los de los laboratorios de química. Otros aprenden a tocar instrumentos a través de programas obtenidos por Internet; lo más común es el aprendizaje de guitarra, pero también hay quienes componen su propia música. Todos están conscientes de la ventaja de utilizar los juegos para el desarrollo de sus habilidades, tanto cognitivas como motrices.

Por otra parte, las evidencias indican que los jóvenes están involucrados en actividades relacionadas con la mejora de sus comunidades. Por ejemplo, participan en la elaboración de boletines, presentaciones y reportes para los grupos religiosos y políticos de los que forman parte, así como en contribuciones muy particulares (colectas, recaudación de fondos, organización de eventos) en las asociaciones juveniles de su interés. En este renglón, cabe destacar que los jóvenes deciden participar de forma voluntaria en grupos (in)formales cuando ven que sus actividades

les aportan algún beneficio e inciden en su entorno inmediato, como cuando al juntar firmas ven que la lista se incrementa con sus amigos, o cuando sus pares asisten a las juntas o eventos realizados para apoyar alguna causa. Asimismo, al ver la respuesta a sus participaciones en línea, además de reafirmar su identidad y autoestima, los jóvenes acrecientan su compromiso no sólo con la causa de su interés sino con la sociedad en general; por ejemplo, una joven responsable de contestar los mensajes en un sitio de red social, al observar problemas de redacción en los mensajes recibidos, asume la responsabilidad de modelar con sus respuestas. Está consciente de los problemas para escribir mostrados por la mayoría de los participantes y, con sus respuestas, se propone mitigar el problema y desarrollar las habilidades de comunicación escrita de los usuarios. La realización de estas actividades apoya el desarrollo de las habilidades para el trabajo en equipo, y los jóvenes aprenden a considerar a sus pares como recursos valiosos para el propio aprendizaje.

Los jóvenes disfrutan mucho las oportunidades de socialización que proveen las herramientas digitales; aprecian la posibilidad de consolidar sus amistades y ampliar sus círculos sociales, lo que para algunos es difícil de lograr de otra manera debido al limitado medio social en que se desenvuelven. Su utilización beneficia el desarrollo de sus habilidades para la autodeterminación, la negociación y la

convivencia. Precisamente por su edad, los jóvenes se encuentran en una etapa de elecciones y decisiones que van forjando sus identidades para el futuro, y es precisamente a través de las herramientas de comunicación donde los jóvenes generan y comparten sus propias visiones del mundo. Considerado como un espacio de libertad, los jóvenes participan en el ciberespacio con intenciones y proyectos diferentes; producen y acceden a contenidos de manera voluntaria y los reconocen y validan ellos mismos.

Sin lugar a dudas, a través de las actividades que involucran el uso de las TIC, los estudiantes desarrollan competencias muy específicas que, en muchos casos, no son enseñadas ni reconocidas por la escuela, pero que sí les ayudan a formarse y a reforzar una visión crítica y comprometida con su comunidad, su familia, sus pares y con ellos mismos. El ejercicio de estas actividades apoya su formación ciudadana y repercute en su involucramiento y compromiso con la sociedad en general.

Recomendaciones para la acción

1. *Reconocer la diversidad y personalizar las experiencias.* Los jóvenes con y sin trabajo, y con y sin escuela, no forman un grupo homogéneo ni tienen el mismo acceso a las tecnologías. No tienen el mismo estilo de vida, ni motivaciones similares, ni todos los jóvenes sienten inclinación por manejar las TIC, así como no a todos les gusta bailar o escuchar música o realizar otras actividades consideradas como juveniles. Tienen intereses y necesidades de aprendizaje muy diversos. Las TIC permiten agrupar contenidos de fuentes diversas y personalizar las experiencias educativas; diseñar actividades de aprendizaje que reconozcan la diversidad y promuevan el empoderamiento de los jóvenes es una manera de fomentar la apropiación individual y grupal de los espacios físicos y virtuales de las comunidades, lo que a largo plazo redundará en beneficios en la vida de la comunidad.
2. *Promover la creatividad y el empoderamiento de los participantes.* Los jóvenes, por la etapa de vida en la que se encuentran, sienten inclinación hacia las actividades que les permiten extender sus horizontes y definir sus intereses. Muchos jóvenes no conocen las oportunidades que ofrecen las TIC para crear sus propios contenidos (musicales, textuales, multimedia); estas actividades, como medios de expresión, apoyan la formación de rasgos identitarios (individuales y grupales) positivos. Las actividades de aprendizaje con tecnologías, diseñadas para la autoexpresión y la expresión colectiva, pueden apoyar la resolución de problemas de las comunidades al tiempo que las fortalecen. La retroalimentación entre ellos es, además, otra fuente valiosa de aprendizaje. La realización de sus propias producciones, en vez del consumo pasivo, es una actividad que además de generar grandes satisfacciones personales impacta directamente en la formación para la participación ciudadana.
3. *Planear actividades lúdicas que incentiven el compromiso de los jóvenes.* La utilización de juegos, la resolución de dilemas, incluso ganar batallas o puntos, según la actividad de la que se trate, pueden funcionar como alicientes para su involucramiento y participación. Los juegos pueden utilizarse como estrategia motivacional, con actividades de aprendizaje que tengan sentido para las propias comunidades, que les permitan trabajar sobre cosas importantes para ellos mismos y su entorno. Lo que es importante es crear experiencias positivas de aprendizaje y despertar el interés por seguir aprendiendo. Es más probable que los programas divertidos, diseñados para apoyar los intereses cotidianos de los jóvenes, a diferencia de los programas formales, despierten su interés. Estos programas podrían considerarse, en un primer momento, como oportunidades de aprendizaje en un nivel motivacional, y formar la base para programar futuras intervenciones educativas.

4. *Mezclar actividades con y sin tecnología, presenciales y virtuales.* El uso de las herramientas digitales puede apoyar la creación de redes y el fortalecimiento de las comunidades locales. El agrupamiento entre pares con objetivos comunes abona al sentido de pertenencia de los jóvenes, tan importante en esa etapa de su vida. Todo lo que los jóvenes aprenden al utilizar las herramientas digitales adquiere sentido cuando los beneficios repercuten en su vida cotidiana, fuera de línea. Lo que hay que buscar es que las experiencias en esos dos mundos sean complementarias, no antagónicas, dado que los jóvenes disfrutan la convivencia y socialización en ambas esferas.
5. *Diseñar los programas y/o actividades en conjunto con los jóvenes.* La mejor manera para garantizar que los jóvenes participen en las actividades de aprendizaje es diseñarlas en colaboración con ellos. Las herramientas digitales permiten el aprendizaje entre pares; pueden apoyar a que ellos se reúnan para enseñar, aprender y colaborar. También pueden apoyar el desarrollo de nuevas conexiones sociales que sirvan de inspiración y modelo, ampliando así sus horizontes. Pueden, además, apoyar el voluntariado y el (auto) empleo. Siguiendo la recomendación de la CEPAL, para una educación inclusiva es necesario tener en cuenta que "la inclusión no sólo supone mejorar las condiciones de acceso a canales de integración, sino también promover mayores posibilidades de autodeterminación de los actores en juego"; esto implica involucrar a los distintos grupos de jóvenes, quienes conocen mejor que nadie su entorno, en la definición de los programas y actividades que más les sirvan para sus propios fines.

En suma, es importante reiterar que las actividades de aprendizaje con el uso de las TIC, en el tiempo presente, permiten a los jóvenes aprovechar los espacios físicos y virtuales para consolidar sus relaciones sociales y fortalecer sus comunidades, además de apoyar el desarrollo de competencias complejas

y útiles para el futuro y cada vez más tecnologizado mundo del trabajo. Por ello, es importante insistir sobre la necesidad de involucrar a los jóvenes, sobre todo cuando por su medio social tienen restricciones de acceso, para que puedan participar en este tipo de actividades de aprendizaje; las habilidades digitales se desarrollan con la práctica y la socialización, y si no atendemos a quienes tienen menos oportunidades, les estaremos negando su derecho a la educación y a la participación ciudadana. Por esta razón debemos repensar el papel que juegan las herramientas digitales en la formación de nuestros jóvenes; no podemos darnos el lujo de idealizarlas, trivializarlas o satanizarlas, dado que el uso crítico que se haga de ellas será lo que determine los niveles de participación de la mayoría de los ahora jóvenes en todos los ámbitos: educativo, laboral, político, cultural y social en el transcurso de sus vidas.

Lecturas sugeridas

- MEDELLÍN URQUIAGA, S. Y E. HUERTA VELÁZQUEZ (2007), "La promoción de las TIC para el desarrollo y los pueblos indígenas: ¿extensión o comunicación?", *Journal of Community Informatics*, vol. 3, núm. 3.
<http://www.ci-journal.net/index.php/ciej/article/view/399/337>
- PÉREZ FRAGOSO, C. (2008), "La comunicación en medios digitales: los beneficios de las prácticas emergentes de los jóvenes", *Eutopía Bachillerato*, vol. 2, núm. 8, pp. 74-77.
<http://www.cch.unam.mx/comunicacion/eutopia/anteriores/8>
- SALGADO ARRIAGA, J.M. (2010), *La participación ciudadana en línea de los estudiantes de la UABC*, Tesis de Maestría en Ciencias Educativas, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California.
<http://iide.ens.uabc.mx/blogs/mce/category/tesis-disponibles/>
- SALINAS, B., G. HUERTA, L. PORRAS, S. AMADOR Y J. RAMOS (2006), "Uso significativo de la tecnología en la educación de adultos en el medio rural: resultados de la aplicación piloto de un modelo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, pp. 31-60.
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002804.pdf>

A B S T R A C T S

From the path to the multiple roads: Possibilities of technology in education

The article argues that human beings have developed and used technology from the beginning of history, with the purpose of improving their living conditions. Technologies are created to respond to certain human necessities, but they have an influence on our lives and affect the definition of those necessities at the same time. They are not isolated artifacts, but they rather belong to complex social relations. Very often, the need of incorporating technologies into educational processes has been equivocally considered, placing on the artifacts the expectations of improvement. But just as literacy must not be reduced to the plain decoding of characters, the use of technology in education must be regarded in the context of the social practices of concrete people. The purpose is to articulate technology to the everyday needs of groups and individuals so that they can appropriate it and make sense of it out of applications that are meaningful to them.

The inclusion of information and communication technologies (ICT) in youth and adult education initiatives: An alternative to be considered?

Internet access and the increasing development of portable devices at a lower cost allow to forecast an increasingly greater generalization concerning the use of digital technologies for various purposes. Within this context the author focuses on the government's concern for "digital inclusion" in many Latin American countries, and the proliferation of programs that aim to improve the accessibility of those technologies for poor and/or marginalized sectors. The author argues that new communication technologies may provide advantages for the marginalized population since they make possible the use of various languages besides written language (voice, sounds, static images, videos); they also imply the return to more collective and collaborative methods of knowledge construction. Digital technology is not useful in itself; its utility in favor of equality and social causes depends on how people appropriate it, and whether educators find or not the best way to foster such appropriation.

The time when youths and adults took over technology for life and work

The article presents the findings of a research carried out in two community centers of the National Institute for Adult Education (INEA) in Mexico. The results refer to the information and communication technology integration Model's implementation in youth and adult education, which was aimed at generating meaningful knowledge with the support of digital technology. The research was done with three groups of people in a state of educational lag that were not attending the community center, but among which a common interest was established

and worked with by using the technologies that had been set in the center: the rescue of traditions for the group of native women; the solution to the problem of food supply for another group, and the expression of their voice and demands for a group of teenage break dance fans.

**ICT: Opportunities for the
alphabetization of deaf youths
and adults**

The article refers to some results of the research-action project for alphabetization of deaf youths and teachers' training developed in Rosario, Argentina, whose purpose was to help a group of very low socioeconomic level hearing-impaired youths and adults overcome their reading and writing difficulties in Spanish. Some results of the project were the journal *Palabra de sordos* (Word of the deaf), of which two issues were produced, and the presentations *Miradas de sordos* (Looks of the deaf), consisting of photographs and calligrams. Some of the achievements of the project are that all participants improved their understanding of written Spanish, as well as their ability to express themselves through it; furthermore, 85% acquired skills that are necessary to understand complex academic texts, and six of them finished their secondary education in institutions for hearing adults.

**"More than computers": An
affinity space stemming from
technology**

The workshop "More than computers" is part of a research being developed by CREFAL concerning the use of technology for the development of literacy. It is being carried out with two groups of adults (mostly women) in two localities of Michoacan, Mexico: one of them rural and the other urban. Far from being a computing class, this workshop—which is not done in one place and with fixed equipment—constitutes an interaction space where knowledge is shared and the possible uses of technology are explored. Some activities that have taken place are Google searches to look at embroidery, see places, read poems, write cooking recipes, as well as opening Facebook accounts in order to be in contact with relatives and friends. Technology has worked as the generator of an affinity space where diverse learnings have been given and shared among the participants.

**From my chair: Reconstruction
of an activity through info-
graphical maps**

The author presents his experience as a participant in the Pedagogical Research Group of the Educational Research Department at the National Polytechnical Institute (Mexico). The group was integrated by Spanish,

History, Geography and Civic and Ethical Education teachers from public middle schools and high schools. The article reconstructs the process through which the author generated an info-graphical map in order to explain the war conflict in the Kashmir region. The article recovers both the process of information gathering for the elaboration of the map and how the problems related to the use of software were being solved until reaching an outcome in Power Point. The info-graphical map constitutes a useful tool for understanding geographic space not only in its physical dimension, but as place of multiple and complex interactions.

My school... a place for birds. The use of a blog in a classroom project

The article presents how a quotidian event that occurred in a school in Bogotá, Colombia (the find of a dead bird in the school's backyard) was used by the teachers, through the making of a blog, in order to bring about along with the students a series of actions related to information searching, reading, writing and graphical expression regarding the mistreatment of birds. It was an experience in which the use of technology served to create a collaborative space among students, teachers and parents, and where information about that issue was generated and spread. The blog also worked as a logbook for the subject and it allowed students to make sense of the work developed throughout the course. Through the blog it was possible to transcend the classroom's space within a subject of interest of the community as a whole, which gave rise to different flows of communication and coproduction of knowledge.

From classrooms to screens: Tracing the continuities of learning

Opposite to the belief that the use of Internet and the social networks is a kind of threat to scholastic knowledge, the article shows that continuities exist between the activities of schooled youths within the school realm and what they express and communicate through the social networks and other means of online communication. The presented results refer to a research of the ethnographic sort, and it was based on the analysis of different samples —compiled during a three-year period— from the written practices and identities of four members of a group of friends. The author points out that beyond the classroom youths perform a variety of reading and writing activities in which, furthermore, they “play” with concepts they work at school and appropriate them. In that sense, she asserts that some of the youths' online communication practices are in fact allies of school and education.

From the street to the classroom: a proposal for integrating youths' digital literacy practices into their education

Youths use on a daily basis - frequently for many hours every day - technologies that allow them to permanently keep in touch with their friends through the social networks, as well as to manage texts, images, videos, and participate in videogames. All these activities are carried out beyond school premises but they incorporate activities that are related to school, for example, the doing of homework. Besides, the mobility allowed by digital technologies makes it easy for youths to use those technologies on a daily basis, even within school premises. The article maintains that interaction with technologies implies new logics that we must take into account if profiting from those technologies for scholastic learning is intended: 1) new forms of interacting and participating; 2) more active and participative ways of using, consuming, producing and reediting contents; 3) new (more social) forms of learning, which are not tied to geographical barriers.

Beyond the alphabet. A conceptualization of writing as a social practice

Conceiving of writing as a social practice, that is to say, as indissolubly linked to the context and the group or individual that originated it, leads us to consider the current written and graphic expressions of youths as practices that aim at the goal of sharing ideas, beliefs and feelings with others. One of the currently identifiable phenomena regarding the communication between youths is the use (creation and/or editing through the use of software) of images (photos, videos, drawings) and sound-tracks. A lot of youths feel attracted toward those media because they open new and ampler opportunities of expression for them besides written texts. The author goes through various examples of these means of expression while analyzing the multiple abilities, dexterities and know-hows that youths put to use when they participate in those creations.

Traditional knowledge and technological learnings in a fishing community

Out of a research project at the Center for Advanced Research and Study (CINVESTAV-IPN) that was carried out in an ecologic preserve in Yucatán, Mexico, the author, interested on the social uses of reading and writing, discovers that a lobster fishermen's cooperative appropriated a new technology, the GPS, after the fieldwork developed by CINVESTAV's biologists (Mexico), who had got local people involved into data gathering for their research. The article shows the use that fishermen give to such device is intertwined with their experience so that it improves their working conditions (it facilitates locating the traps, saving time and fuel). It is an example of integration of high technology to

fishermen's traditional knowledge that has brought about, additionally, a better understanding of the context.

**Distance learning at the
CREFAL: a contribution to the
training of educators in Latin
America**

The Regional Cooperation Center for Adults' Education in Latin America and the Caribbean (CREFAL) has been developing since 2005 a distance learning offering that combines with the traditional attendance offering and complements it. CREFAL's distance learning model recovers the features that characterized the institution's educational tradition since its foundation: a frequent interaction among students, teachers and tutors; the connection between theory and practice, among others. In such manner CREFAL has provided a solution to the current training requirements in the field of youth and adults' education, starting from very diverse offerings that include courses, specialties, seminars and two master's degrees (in human rights education and public policy in education).

Traducción: Camilo Patiño Pérez

**“El futuro no es
una página en blanco
es una fe
de erratas”**

Mario Benedetti, poeta uruguayo 1920-2009

Más allá del alfabeto

Una conceptualización de la escritura como práctica social

Michele Knobel

Montclair State University, NJ. Estados Unidos de América

Escritura alfabeto-céntrica en las escuelas

A finales del siglo XIX, la enseñanza de la escritura en las escuelas involucraba actividades como copiar poemas ya publicados o pasajes de la Biblia, practicar la caligrafía y recitar reglas gramaticales. En las universidades los ensayos escritos fueron sustituyendo gradualmente a la argumentación oral como evidencia de lo aprendido; las escuelas dieron continuidad a esta tendencia centrándose en los “principios de la buena escritura” que debían estar presentes en un número reducido de formas textuales (descripción, narración, exposición, argumento). Estos principios enfatizan la estructura y el apego a las normas de gramática, ortografía y puntuación, así como a los estándares convencionales de escritura (por ejemplo, el tono formal en los ensayos escritos y la descripción imaginativa de los personajes en la narración). Escribir “bien” estaba ligado al perfeccionamiento de las habilidades cognitivas de orden superior y a la realización de juicios morales sólidos, por ello, los educadores promovían y enfatizaban las que entonces eran consideradas las formas más “poderosas” de escritura, pues eran éstas las que facilitaban el acceso a la educación superior y ayudaban a formar y pulir la mente y el carácter de la persona. Aunque muchas de estas formas (la exégesis, el argumento, la crítica, los estudios comparados, etc.) continúan siendo formas de escritura importantes en ciertas profesiones, las escuelas siguen priorizando una enseñanza convencional de las mismas, con un estricto apego a los criterios formales, desligados de todo contexto o sustancia con respecto al área o disciplina en cuestión, y sin poner atención a su propósito y significado social más amplio.

Pero afuera de la escuela las formas y usos de la escritura son muy distintos: la escritura se está modificando. Algunos ejemplos de prácticas de escritura que ahora son importantes y novedosas son, por ejemplo: la capacidad de expresar una idea en 140 caracteres o menos (Twitter) y de preferencia que ésta sea “contagiosa”, es decir, que por su forma y su contenido se difunda rápidamente entre las personas; la capacidad de comunicarse con otros rápida y eficientemente (usando la escritura para mensajes de texto o *texting*); generar *blogs* o sitios de difusión de contenidos que incluyen fotografías anotadas (Tumblr, Pinterest); relacionarse en las redes sociales publicando actualizaciones personales con regularidad (Facebook); remezclar artefactos culturales existentes con otros nuevos para expresar una idea o convicción, compartir un interés con otros, o

simplemente participar en una “broma compartida”, entre muchas otras cosas. Además, en el mundo del trabajo y las profesiones las prácticas valoradas demandan: producir narraciones complejas que abarquen diferentes tipos de medios digitales y analógicos (por ejemplo la narrativa de “Harry Potter”, que incluye libros, películas y videojuegos); hacer uso de las redes sociales y otras herramientas virtuales para generar equipos de trabajo especializados y trabajo colaborativo a distancia; crear o editar imágenes fijas y animadas para diferentes tipos de publicaciones en línea o en papel, etc.

Al participar en diferentes prácticas sociales (“mantenerse en contacto”, editar videos e imágenes, compartir medios, colaborar a distancia, establecer nuevos contactos sociales, etc.) y en sus nuevas formas de escritura, los jóvenes pueden involucrarse, emular y refinar muchas de estas nuevas maneras de comunicar significados, las cuales tienen un peso y valor significativo fuera del salón de clases. Esto no implica simplemente dominar las convenciones y principios estilísticos de los textos como ejercicios abstractos; es necesario observar atentamente el propósito de los mismos, y las formas en que la escritura, en tanto proceso dinámico, se sitúa y tiene lugar en y a través de diferentes *prácticas sociales* que moldean la naturaleza de los textos utilizados y producidos, así como las decisiones sobre la elaboración de significado tomadas por quienes los producen.

La escritura la y práctica social

La conceptualización de la escritura como “práctica social” enfatiza que la producción de textos es solamente una de las maneras socialmente reconocidas de hacer las cosas en el mundo. Andreas Reckwitz (2002) describe la práctica social como un tipo de actividad transformada en rutina que se compone de varios elementos interconectados, entre ellos: formas de actividad física y mental, diferentes objetos y sus usos, un bagaje de conocimientos y saberes prácticos, así como un cúmulo de emociones y motivaciones. Una práctica no se puede reducir a uno o dos de estos elementos, ya que las diferencias en la manera en que se interconectan constituyen variaciones en la práctica, o incluso, prácticas diferentes. Un ejemplo que retoma Reckwitz es el fútbol: practicar este deporte implica una variedad de movimientos corporales transformados en rutina (maneras de moverse y maniobrar que instantáneamente asociamos a este juego). Estos movimientos corporales están ligados a diversos patrones de actividad mental, es decir, a distintas maneras de hacer e interpretar las jugadas; a las emociones que se ponen en juego, y sus objetivos y propósitos (como ganar, jugar bien, jugar limpio). Estos patrones de actividad mental no son una posesión individual, sino que son parte de la práctica social. Además, jugar fútbol implica la utilización de varios objetos (balones, postes, campo de juego) de una forma particular, así como poner en acción ciertos patrones en el uso del lenguaje, es decir, interacciones discursivas que son parte integral del juego y del propósito de ganar.

En resumen, las prácticas sociales son maneras rutinarias de mover nuestro cuerpo, manipular objetos y usar cosas; entender y describir el mundo; desear y concebir tareas y propósitos, etc. Podemos decir que los seres humanos son portadores de prácticas a través de las cuales pueden hacer, “ser” y conocer. Como portadores de prácticas, y a través de su participación en éstas, los individuos “ponen en acción” su cuerpo y su mente, sus deseos y metas, sus emociones y valores, de maneras específicas; eso les permite lograr

un sentido de identidad y pertenencia, poner en juego roles y relaciones, conocimientos y responsabilidades. Al hacerlo, sus “representaciones” tienen una carga de ese orden social, y de alguna forma, lo soportan y mantienen.

La conceptualización de la *escritura* como práctica social, por tanto, hace imposible separar los textos de las prácticas en las cuales y por las cuales fueron producidos. Para comprender un texto, uno necesita entender cómo fue producido, por quién, con qué propósitos y en qué marcos identitarios o sociales, así como los valores codificados en él y sus posibles contribuciones (mantener las relaciones, difundir bromas, pertenecer a un grupo de seguidores o *fans*) como resultado de su creación, distribución y recepción por parte de otras personas. En otras palabras, cuando los jóvenes escriben usando imágenes, sonido, etc., no están produciendo textos en el vacío, sino que muchas veces están participando y llevando a cabo prácticas sociales bien desarrolladas (muchas de las cuales pueden tener gran impacto); no obstante, rara vez tienen la oportunidad de realizar dichas prácticas en la escuela.

De hecho, muchos jóvenes prefieren expresarse a través de cualquier medio que no sea el alfabeto escrito porque perciben que las fotos y los dibujos, los videos y la música, las pistas de audio y el *software* digital les permiten transmitir un significado más efectiva y satisfactoriamente que el texto. Esto, sin embargo, no quiere decir que ya no utilicen el alfabeto; lejos de ello, muchos siguen utilizando la escritura convencional para expresarse. El incremento del *software* y las computadoras a costos asequibles, así como la disponibilidad de los mismos a través de ciber-cafés o en las casas de amigos, en América Latina y en México, permitirán que probablemente más y más jóvenes prefieran expresar y compartir sus ideas, mantener sus relaciones y participar en la generación de recursos culturales utilizando una amplia variedad de medios digitales y redes de distribución.

Más allá del alfabeto: algunos ejemplos

Hay muchos ejemplos de jóvenes mexicanos involucrados en diferentes prácticas sociales y que escriben “más allá del alfabeto”: con imágenes, sonido, video, etc. Tal es el caso de prácticas como la edición digital de imágenes (con programas como Photoshop), la creación de videos musicales *anime* (VMA) y las producciones artísticas de los fanáticos/admiradores (“fans”) de ciertos personajes de dibujos animados. A continuación se describen brevemente algunos de ellos.

Edición digital de imágenes y “memes”

Con el incremento del *software* barato o gratuito para editar imágenes, así como los servicios en línea que permiten subir imágenes a Internet, la edición digital de imágenes se ha convertido rápidamente en una práctica popular. El *Photoshop* es usado regularmente para producir “memes” a partir de imágenes. Este tipo de memes son conceptos, ideas o bromas contagiosos, materializados en una foto o un dibujo, que pueden personalizarse y transmitirse velozmente por las redes sociales. Las ideas o conceptos contenidos en los memes toman vida propia al ser compartidos, interpretados y compartidos de nuevo (KnowYourMeme.com). En México, uno de los “memes” más populares, modificado con

Photoshop, está basado en la edición de imagen de Don Ramón (<http://knowyourmeme.com/memes/don-ramon>), personaje muy querido de *El chavo del ocho*, una comedia mexicana extremadamente popular y que ha permanecido a través del tiempo. Las características del personaje, sus bromas, su furia explosiva y sus dichos lo han convertido en el protagonista principal de un gran número de imágenes modificadas digitalmente que se valen de otros iconos de la cultura popular para crear una “nueva” imagen que se añade a la mitología de Don Ramón, presentándolo como héroe, celebridad y cosas parecidas. Un ejemplo es Don Ramón como personaje de Pokémon, como el protagonista masculino de la película *Avatar*; y como el Che Guevara.

Para “escribir” o crear estas imágenes se requiere, en primer lugar, conocer el personaje y el contexto en el cual se edita su imagen (además de saber dónde y cómo encontrar las imágenes fuente en Internet). Para contribuir con este “meme” se requiere que el editor tenga la suficiente habilidad para modificar imágenes digitales, además de una buena comprensión de cómo funcionan y se crean los “memes”, es decir, es necesario que trate de encontrar un nuevo punto de vista o una mezcla ingeniosa para añadirla al conjunto existente de “memes”, saber qué es lo que ya se ha hecho (o se ha repetido), ser ingenioso en lo que respecta a las ideas o íconos culturales que se utilizan, saber lo que hará reír a los demás, etc.

Videos musicales anime

Los Videos Musicales Anime (VMA) son videoclips musicales creados por los *fans* que usan el *anime* (animaciones o caricaturas japonesas) como recursos visuales. Los VMA consisten en un gran número de pequeños video clips unidos entre sí y sincronizados cuidadosamente con una canción. Algunas series populares de anime son *Naruto*, *el alquimista de acero* y *Sakura, cazadora de cartas*, entre muchos otros. Los VMA pueden referirse a una serie en particular, o a ciertas dimensiones de la misma, por ejemplo, a las relaciones entre personajes, a valores como la fuerza, la valentía, la lealtad, etc., o a temas arquetípicos como la lucha entre el bien y el mal, entre otros.

LilimChan, que vive en México, creó *Sin ti no soy* cuando tenía 19 años. Subió su video a YouTube en 2007 y actualmente acumula más de 800 mil reproducciones, lo que indica su popularidad. El video se enfoca en la difícil relación romántica entre Sakura y Shaoran, de la serie *Sakura, cazadora de cartas*. Dura tres minutos y 45 segundos (lo mismo que la canción de Alex Syntek que ella añadió), y tiene alrededor de 75 clips diferentes tomados de varios episodios y temporadas de la serie. Casi todos los 213 comentarios que se han publicado en Youtube a propósito del video muestran reconocimiento y apoyo hacia la autora, y la felicitan por la canción que eligió, por su creatividad y por el contenido que se narra.

LilimChan explica que este video fue creado por un “otaku” (fanático del anime) para otros otakus. Si bien es posible entender y disfrutar el video de LilimChan sin conocer a fondo la serie japonesa a la que alude, los comentarios muestran que solamente los fanáticos del anime pueden captar lo que hay más allá de la historia que se narra y muestra en el video.

Arte hecho por fanáticos (fan art)

El arte hecho por jóvenes apasionados por ciertos aspectos de la cultura popular (*fan art*) puede tomar cualquier forma y responder a cualquier tipo de texto creativo, siendo el anime y el manga (historietas y animaciones japonesas) de las más populares, especialmente en Internet. El manga va desde imágenes sencillas, fielmente copiadas del texto original, hasta historias enteras que combinan personajes y tramas existentes de los diferentes mundos del manga y el anime con tramas y dibujos originales. Abundan los espacios en Internet, foros de discusión y listas de correo electrónico que presentan y examinan este tipo de arte.

Nadiezda, un joven mexicano, es popular en DeviantArt.com por sus dibujos de "México", un personaje que se menciona indirectamente en *Hetalia: potencias del eje*, una serie japonesa. En este caso, los personajes son países personificados respecto de los cuales los *fans* han desarrollado personajes menores (como "México"). Las representaciones de "México" por Nadiezda han capturado la imaginación de otros fans que han desarrollado sus propias versiones de ese personaje; en las descripciones de sus bosquejos éstos explican cómo han contribuido al trabajo de Nadiezda en lo que se refiere al estilo y la inspiración del personaje. Sw33t-hobbit incluso inventó la versión femenina de "México" (el género de "México" no se da a conocer claramente en la serie) y ha producido un conjunto de personajes que es estilísticamente acorde con los primeros dibujos de Nadiezda (sw33t-hobbit, 2011). En los comentarios que se han publicado en relación a las representaciones de "México" en DeviantArt.com de ambos autores felicitan a los autores y reconocen el valor de su trabajo; en algunos comentarios incluso se ofrece colaboración para desarrollar aún más el personaje, o bien, se solicita autorización para usar dichas representaciones para inspirar y generar escritura de ficción. La mayor parte de los comentarios dirigidos a ambos artistas hacen referencia a lo bien que el personaje dibujado concuerda con las breves menciones de "México" que aparecen en el manga y en la película *Hetalia*, y su apego a la manera en que los países-personaje son desarrollados y representados dentro del universo de *Hetalia*.

Conclusión

Si bien las escuelas cumplen un importante papel en la enseñanza de textos académicos convencionales y formalizados que son útiles para los estudiantes, relegar las prácticas de escritura que ocurren fuera de la escuela podría dejar a los estudiantes sin la suficiente preparación para participar en una variedad de prácticas valiosas. Muchos jóvenes están conscientes de que el poder de la expresión no necesariamente radica en largos ensayos bien razonados, sino que puede darse en un comentario ocurrente, en una edición ingeniosa en *Photoshop*, en un video musical anime creativo y sensible, en la edición de videos, en las pistas de voz bien terminadas, en una idea que se contagia y atrae a diferentes suscriptores y espectadores, en contribuir, activa y generosamente, en el seguimiento de ciertas series o personajes, etc. Tiene mucho sentido para estos jóvenes emular y desarrollar estas actividades al participar en prácticas sociales auténticas, "maduras" y desarrolladas (muchas de las cuales pueden ser muy influyentes o poderosas), pero que, sin embargo, rara vez son apreciadas y aprovechadas en las escuelas.

Estudiar la “escritura más allá del alfabeto” en los jóvenes requiere que los educadores pongan atención a la variedad y la eficacia de las formas en que los significados están siendo comunicados de manera efectiva más allá de la escuela. El reto para los educadores es encontrar formas de incorporar la “escritura más allá del alfabeto” al salón de clases sin eliminar las actividades mentales y corporales, los objetos y las cosas, el conocimiento contextual y de fondo, el “saber cómo” y las emociones en las cuales estas formas de escritura se encuentran insertas.

Lecturas y sitios web sugeridos

CASSANY, D. (2010), “Leer y escribir literatura al margen de la ley”, *CILELIJ [I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil]. Actas y Memoria del Congreso*, Madrid, Fundación SM/Ministerio de Cultura de España, pp. 497-514.

KNOBEL, M. Y C. LANKSHEAR (2011), “Remix: la nueva escritura popular”, *Cuadernos Comillas*, vol. 1, núm. 1, pp. 105-126.

http://www.cuadernoscomillas.es/archivo/pdf/8_Knobel_Lankshear.pdf

LILIMCHAN (2011), *Sin ti no soy* (YouTube).

<http://www.youtube.com/watch?v=igXJBrud3aM>

NADIEZDA (2011), “Hetalia-Mexico”, *DeviantArt.com*

<http://nadiezda.deviantart.com/art/Hetalia-Mexico-125502057?q=boost:popular%20mexico&qo=3>

RECKWITZ, A. (2002), “Toward a Theory of Social Practices: A development in social theorizing”, *European Journal of Social Theory*, vol. 5, núm. 2, pp. 245-265.

SW33T-HOBBIT (2011), “Adelita: Mexico Hetalia Style”, *DeviantArt.com*

<http://sw33t-hobbit.deviantart.com/art/ADELITA-Mexico-Hetalia-Style-136315554?q=boost:popular%20in:fanart%20mexico&qo=13>

WIKIPEDIA (2010a), “Don Ramón”.

http://es.wikipedia.org/wiki/Don_Ramon

Traducción: Camilo Patiño Pérez

“
Una vez un perro le ladró
a una máscara que hice;
ha sido el comentario
más honorable que he
recibido”

Leonora Carrington
Pintora y escritora surrealista mexicana,
de origen inglés, 1917-2011.

Conocimientos tradicionales y saberes tecnológicos en una comunidad pesquera

Judith Kalman

Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. Ciudad de México

Punta Allen es una pequeña saliente de tierra, una micro península que marca el límite norte de la boca de la Bahía de la Ascensión. Se llega a ella después de dos horas de camino desde la desviación de la carretera en Tulum, por una terracería que atraviesa la Biosfera Sian Ka'an. Esta reserva ecológica se extiende desde la Isla Conroy, ubicada al norte de la península de Yucatán, hasta las Islas Bahía en Honduras, y contiene uno de los arrecifes más importantes en el mundo. Conforme uno se desplaza por la carretera, el campo que rodea al camino se hace más y más estrecho hasta reducirse a unos 30 metros de ancho, creando una pequeña calzada rodeada por agua cristalina y transparente tapizada por un cielo azul.



Durante la primera mitad del siglo XX, la actividad económica principal de los habitantes de este lugar fue la recolecta y venta de cocos; una actividad secundaria era la pesca de langosta, para lo cual utilizaban el método tradicional de sacarlas una por una de las grietas y pequeñas cuevas en el arrecife. A partir de los años sesenta esto cambió cuando un grupo de pescadores cubanos enseñó a los langosteros mexicanos cómo construir refugios artificiales llamados "casitas cubanas" o "sombas", que imitan las pequeñas cuevas y túneles submarinos característicos del arrecife. La casita, que mide aproximadamente 1.30 metros de largo por 14 centímetros de alto, se sumerge en el agua y crea un hábitat artificial donde las langostas se ocultan. Con el tiempo se cubre de arena, plantas, conchas y piedra y se pierden en el fondo del mar, de manera que sólo se pueden reconocer por su forma simétrica. Por mucho tiempo los langosteros fabricaban sus casitas con la madera de la palma de *chit* (*Trinax radiata*), nativa de la zona, pero cuando ésta empezó a agotarse cambiaron la palma por materiales más resistentes y ahora las construyen con varilla y cemento para proteger la flora local. Esta técnica

mejoró sustancialmente la producción pesquera, ya que en lugar de sacar las langostas pieza por pieza, éstas se acumulan dentro de las casitas y los pescadores las pueden cosechar con un *jamo* o red.

Desde 1968 los pescadores de Punta Allen están organizados en una cooperativa productiva donde se comprometen a respetar un reglamento orientado a la protección de las especies y la conservación de la Bahía. Cada pescador miembro de la cooperativa tiene parcelas de la Bahía asignadas a su cuidado y a cambio recibe el derecho de explotárlas.

Los pescadores confeccionan sus casitas y las llevan a sus campos, colocándolas en filas semejantes a la forma de siembra en una parcela agrícola. Para recoger las langostas, un pescador pasa despacio con su lancha entre las filas de refugios y un buzo baja a revisar casita por casita y sube las langostas.

La primera vez que supe de Punta Allen y sus langosteros fue en una plática informal con una colega. Me contaba que en la sede de Mérida del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV) había un grupo de investigadores que estudiaba los hábitats bénticos y su relación con la pesca de langosta en la Bahía de la Ascensión. Conociendo mi interés en la lectura y escritura en diferentes circunstancias y entornos, me comentó que para llevar a cabo la investigación los científicos del CINVESTAV involucraron a los pescadores locales para la recopilación de datos. Los investigadores salían en las lanchas con los pescadores y, utilizando aparatos geoposicionadores móviles (conocidos como GPS por las siglas en inglés de *Geographical Positioning Device*), pedían a los pescadores que los llevaran a puntos específicos de la Bahía para recoger muestras. A cambio de su ayuda, los investigadores se ofrecieron a hacer un mapa satelital de la bahía donde los pescadores podían visualizar sus parcelas. De ahí nació mi interés original en conocer a la comunidad, porque según me contaba mi colega, los mapas habían empezado a circular en la comunidad y habían adquirido una serie de significados y usos sociales inesperados.

Con mucha curiosidad por conocer a los pescadores, y con el deseo de comprender cómo utilizaban los mapas, en 2009 acompañé a los investigadores a visitar Punta Allen cuando fueron a levantar datos acerca del manatí para un proyecto nuevo. Mi foco de interés por los mapas se desplazó rápidamente cuando descubrí que un resultado inesperado de la colaboración de los pescadores con los investigadores fue la apropiación del uso del GPS y su incorporación subsecuente a la pesca. Pero me sorprendió todavía más cómo los pescadores combinaban el uso del aparato de alta tecnología con su conocimiento cotidiano acerca de la costa, el fondo del mar y los marcadores flotantes.

Los pescadores me explicaron que en condiciones normales la pesca de langosta se lleva a cabo mediante la colocación de las casitas cubanas y luego su revisión periódica para recoger las langostas. Antes de aprender a usar el GPS, los pescadores utilizaban señales y marcadores geográficos para orientarse en el agua: desde su lancha se guiaban por un árbol especialmente alto en la costa o un muelle, una forma particular en la orilla del mar o una palmera; se guiaban también por las boyas flotantes para regresar a su campo de pesca y ubicar sus trampas.

Debido a la transparencia del agua y su poca profundidad en general, los pescadores también reconocen su ubicación y navegan por las zonas claras y oscuras creadas por las algas submarinas y la arena blanca en el fondo, que forman caminos para las lanchas.

En varias ocasiones tuve la oportunidad de salir en lancha con los pescadores. Vi cómo identificaban una variedad de formas en el agua a distancia: tortugas, peces y mantarrayas. De hecho no tienen ninguna dificultad para distinguir estas formas de vida marina de las formas estáticas de algas y piedras, sin embargo, un ojo no entrenado como el mío distinguía poco las sombras negras flotantes de las hierbas submarinas que crecen en la arena: para mí, todas las manchas negras se veían igual y sólo podía ver a las tortugas y mantarrayas nadando entre las olas cuando el pescador me las mostraba.

En las lanchas, los pescadores me enseñaban sus GPS y cómo funcionan. Me contaron que se interesaron en ellos cuando observaron cómo los académicos los utilizaban y que con ellos aprendieron a usarlos en la práctica. Los investigadores llegaron a la Bahía de la Ascensión con sitios preseleccionados para el levantamiento de datos. Esta tecnología permite establecer una ruta predeterminada a los puntos específicos que se desea visitar.

Durante el periodo más intensivo de la recopilación de datos, entre fines del 2000 y mediados de 2002, los investigadores iban cuando menos una vez al mes y se quedaban una semana completa. Aproximadamente seis pescadores les ayudaron con sus actividades, y ellos fueron los primeros cooperativistas en familiarizarse con el funcionamiento del GPS; posteriormente se interesaron otros y se organizó un taller para que los investigadores del CINVESTAV les enseñaran a usarlos.

Generalmente los investigadores se colocaban en la parte posterior de la lancha y le daban indicaciones precisas al pescador para llegar a los puntos predeterminados marcados por coordenadas en el GPS mientras él conducía. En este contexto, los pescadores tuvieron la oportunidad de observar a los científicos mientras operaban los GPS y allí, *in situ*, les hacían preguntas, por ejemplo: “¿cómo funciona?”, “¿cómo sabe qué camino tomar?”, “¿cómo sabe desde dónde viene y hacia dónde dirigirse?”, “¿cómo sabe que has llegado a tu destino?”

Los investigadores respondían a cada una de las preguntas de los pescadores mostrándoles la pequeña pantalla e interpretando los símbolos y mapas que aparecen en él. Estas demostraciones tenían una ventaja epistemológica importante para propiciar el aprendizaje de los pescadores: los investigadores, quienes actuaban aquí como usuarios expertos de GPS, involucraban a los pescadores novatos en situaciones experimentales, creando sobre la marcha la oportunidad de formular una hipótesis acerca del funcionamiento del GPS y posteriormente las condiciones inmediatas para validar o rechazar sus conjeturas. Cuando los pescadores no entendían lo que estaba en la pantalla o no estaban seguros de qué esperar, los académicos preguntaban: “¿qué cree que sucederá si cambio de dirección?”. Y entonces redirigían la lancha observando el GPS para constatar si sus predicciones eran correctas o no. Esto permitió a los usuarios novatos del GPS —los pescadores— experimentar y aprender a usar el dispositivo por ensayo y error, bajo la dirección de otros más experimentados. En uno de mis paseos por la bahía, uno de los pescadores reprodujo esta forma de interacción conmigo, primero fijando puntos en el GPS y luego dirigiéndose en el sentido opuesto para que yo pudiera observar qué sucedía en la pequeña pantalla de su aparato móvil.

La incorporación de los GPS resultó ventajosa para los pescadores en la medida en que les facilita mucho la colocación de las casitas cubanas en puntos que registran en la memoria de sus aparatos, les ahorra gasolina para la ubicación de las sombras y luego para

la colecta de langostas. Sin embargo, hay condiciones en las cuales deben hacer uso de las formas de localización tradicionales: cuando viajé en la lancha con uno de los pescadores, tuvo problemas para ubicar sus refugios artificiales, pues aun cuando las coordenadas estaban registradas en el aparato, la tecnología tiene un margen de error de más o menos cinco metros. Muchas veces cuando el pescador llega al punto predeterminado no encuentra inmediatamente la trampa. En estos casos su ayudante se introduce al agua y el pescador lo arrastra mientras él, usando *snorkel* y visor, identifica la forma simétrica de la casita. Una vez que la encuentra, entonces baja con su jamo y saca las langostas.

A veces sucede que las casitas se mueven del lugar en donde el pescador las colocó; las tormentas y los huracanes son ejemplos de tales situaciones. Puede suceder incluso que se dañen o se destruyan. Los pescadores me dijeron que durante las tormentas fuertes las olas revuelven los campos y arrastran los refugios, de manera que después tienen que localizarlos y recuperarlos, o sacarlos para hacerles las reparaciones que requieran antes de volverlos a colocar. Es claro que bajo estas condiciones el GPS no tiene mayor utilidad y los pescadores recurren a los métodos tradicionales, esto es, emplear a buzos locales para localizar las trampas que se movieron.

Gracias a esta experiencia en Punta Allen, y sobre todo por mi convivencia y conversaciones con algunos de sus pescadores, he podido construir un ejemplo muy claro de cómo diferentes tipos de conocimientos y saberes coexisten en el contexto de una actividad. De ninguna manera se trata de que la tecnología digital haya desplazado completamente a los conocimientos cotidianos, construidos a lo largo de años de práctica; más bien, los pescadores se han apropiado de una nueva herramienta y construyen conocimientos para saber en qué momento recurrir a uno y en qué momento recurrir al otro. El uso de la alta tecnología se integra al conocimiento de su oficio, la comprensión de su contexto y su larga experiencia.

“
**No son las catástrofes,
los asesinatos,
las muertes, las
enfermedades las que
nos envejecen y nos
matan; es la manera
como los demás miran y
ríen y suben las escaleras
del autobús**”

Virginia Wolf, escritora y feminista
británica, 1882-1941.

La educación a distancia en el CREFAL: una contribución a la formación de educadores latinoamericanos

El CREFAL recoge en su oferta académica a distancia actual, la experiencia y trayectoria de varias décadas en la formación de especialistas en educación de personas adultas. Desde su fundación, y en los primeros años de trabajo, el CREFAL desarrolló un modelo de formación que implicaba un movimiento constante entre la teoría y la práctica, y que por lo tanto requería de la presencia de los estudiantes en las instalaciones del Centro

por largos periodos. Durante estas estancias, inicialmente de dos años, los estudiantes recibían cursos y realizaban prácticas en las comunidades de la ribera del lago de Pátzcuaro consideradas como la "zona de influencia" del CREFAL. Este esquema de trabajo, que para algunos autores como Jorge Rivas creó "escuela" implicaba una intensa convivencia entre los estudiantes, entre éstos y los docentes, y con la población de la zona de influencia.

Los cambios que se dieron en las actividades formativas del CREFAL desde su fundación hasta los albores del siglo XXI son expresión de las profundas transformaciones que se han ido operando en el mundo en todos los aspectos, y especialmente en la manera de concebir a la educación y al campo mismo de la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA).

La industrialización y la paulatina integración de los países en una dinámica de interrelación cada vez más estrecha, el acortamiento de los tiempos disponibles para la formación de los especialistas dedicados a la administración pública, el desarrollo de tecnologías que permiten el "contacto a distancia" y, en general, el cambio de percepción respecto de la formación (hacia una visión más utilitarista, más "eficiente"), así como los cambios en la teoría y la práctica de la educación con personas jóvenes y adultas, produjeron la necesidad de modificar los modelos de formación del CREFAL de manera que se adaptaran a las nuevas condiciones y respondieran a las nuevas necesidades de formación de los destinatarios tradicionales de sus cursos. A todos estos cambios se añadían las dificultades económicas que había que enfrentar para trasladar y sostener a los estudiantes fuera de su país, así como aquéllas impuestas por las políticas migratorias mexicanas.

Consolidar una experiencia exitosa en educación a distancia no sólo es un asunto de tecnología, las experiencias en aulas virtuales nos enseñan día a día que la cercanía y el diálogo están presentes y son indispensables en cualquier proceso formativo, independientemente de los recursos usados.

Oscar Parra

En 2005, bajo un convenio de cooperación con Plan Internacional, una organización sin fines de lucro que trabaja en 12 países de América Latina apoyando a niños, y adolescentes, familias y comunidades en la realización de sus derechos, inició la trayectoria del CREFAL en educación a distancia. Se desarrolló por primera vez una experiencia educativa que incorporaba educación presencial y a distancia, es decir, una modalidad mixta (blended learning). Como parte de esta experiencia se capacitaron 68 docentes y promotores rurales de doce países de Centro y Sudamérica. Desde esa fecha CREFAL ha brindado formación a distancia a los educadores de personas jóvenes y adultas en la región y ha promovido el intercambio de experiencias entre especialistas, organismos e instituciones.

No obstante lo anterior, la educación a distancia no ha significado la renuncia al trabajo formativo presencial. Actualmente el CREFAL desarrolla formación en diferentes modalidades: presencial, mixta y a distancia. En la realización de estas actividades educativas, el Centro aspira a desarrollar relaciones de trabajo colaborativo y solidario, y para ello convoca a los participantes a comprometerse plena y críticamente, así como a investigar, estudiar, aprender, y luego actuar conjuntamente en este campo de formación, tomando siempre en cuenta la particularidad de los participantes de la región latinoamericana.

Para 2012, la oferta educativa a distancia del CREFAL estuvo integrada por dos maestrías, tres especialidades y un diplomado, así como un portafolio de diferentes cursos y talleres. Las maestrías son: Educación en Derechos Humanos y Políticas Públicas para el Desarrollo Social y la Gestión Educativa. Entre las especialidades están: Diseño de entornos virtuales de aprendizaje para la formación de jóvenes y adultos, Pedagogía para la formación de personas jóvenes y adultas y Formación de formadores. Esta oferta educativa se diseña, organiza y gestiona desde la Dirección de Docencia, una de las cuatro áreas que componen la estructura organizativa del CREFAL.

La oferta educativa mencionada está dirigida a profesionales en la educación de jóvenes y adultos, funcionarios, directivos, especialistas, promotores de organizaciones sociales, formadores, instructores y tomadores de decisiones, quienes por lo general colaboran con organismos internacionales, no gubernamentales, ministerios de educación así

Cuando entro al CREFAL, lo que descubro es una forma diferenciada de trabajo; lo primero es que el diseño de las unidades didácticas son un atractivo y motivación para los estudiantes interesados, me doy cuenta que hay una estructura en sus cursos en la cual se va construyendo el conocimiento; los foros son el centro de reunión, es el espacio virtual de interacción. Cuando entro a la plataforma no voy a ver tareas ni chats, voy a foro porque sé que allí me conectare rápidamente con el ritmo del grupo y sé qué están haciendo, qué dicen, qué platican. Me parece un punto referencial el que en los foros se suban los trabajos; esto mantiene al grupo expectante. La integración de grupos se hace sin el menor problema; es las instituciones a las que me he referido como experiencia, construir grupos es una tarea imposible. Con lo anterior quiero decir, que esa visión del destinatario que para mí muy bien representada con el planteamiento que tiene el CREFAL con sus alumnos.

Testimonio de José Carbajal. Querétaro. Participante de la especialidad en Diseño de entornos virtuales.

como con diferentes instituciones educativas en América Latina y el Caribe. La principal aspiración del CREFAL es promover entre estos actores el análisis y la reflexión sobre sus propias prácticas educativas, y por lo tanto, incidir de algún modo en la mejora de dichas prácticas y en el planteamiento de proyectos de mejora educativa.

El CREFAL cuenta con infraestructura tecnológica integrada en un Campus Virtual, que le permite ofrecer estas opciones educativas. Dicho campus aloja a las aulas y comunidades virtuales y también cuenta con un sistema de inscripciones en línea. Como parte de la tarea educativa, se emplean diferentes materiales y recursos didácticos, como documentos y libros electrónicos, presentaciones multimedia, *chats*, foros, videoconferencias, módulos para la administración de actividades y glosarios, entre otros.

Como parte de su modelo educativo en línea, el CREFAL ha desarrollado un sistema tutorial para la educación a distancia en el cual interviene un equipo conformado por expertos en contenidos, planificadores educativos, especialistas en educación a distancia y coordinadores. Se procura que durante la experiencia educativa que vivan los alumnos al cursar estas opciones cuenten con “mucha presencia por parte del tutor, de mucho acompañamiento, mucha interacción” (Luis del Muro, 2012).

En palabras del Jefe de Departamento de Planeación y Diseño Educativo, Oscar Parra Meza, quien lleva siete años trabajando en la consolidación de la oferta mencionada, la expectativa para la educación a distancia en el CREFAL en los próximos años es:

...mantener nuestros programas con la calidad que un organismo internacional debe impulsar, generar nuevos programas de posgrado y de educación continua acordes a las necesidades de la formación en América Latina y responder incorporando recursos innovadores pero sobre todo acordes a nuestros participantes y la interacción que siempre impulsamos.

La intención de continuar mejorando la propuesta educativa a distancia del CREFAL, puede parecer modesta a simple vista; sin embargo, es muy poderosa: dar continuidad a las contribuciones del CREFAL a la formación de educadores latinoamericanos.

Elaborado con información proporcionada por Oscar Parra y Luis del Muro, y con base en el documento de Ana María Morales y Luis del Muro (2007), “Consolidación del modelo de educación a distancia del CREFAL”, Pátzcuaro, CREFAL.

ACERCA DE LOS AUTORES

Cristina Aliagas Marín

Estudió en la Universidad Autónoma de Barcelona. Forma parte del proyecto de investigación "IES 2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea" (EDU2011-28381, del 1-1-2012 al 31-12-2014), dirigido por Daniel Cassany y adscrito al Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Pompeu Fabra. También colabora con el proyecto de investigación titulado "Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes" (EDU2011-26141, Ministerio de Ciencia e Innovación, 2012-2014), dirigido por Teresa Colomer y adscrito al Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ambos proyectos forman parte de los Programas Nacionales del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2011.

Mónica Báez

Argentina. Psicolingüista y doctora en investigación educativa. Catedrática e investigadora del aprendizaje del lenguaje escrito en poblaciones de sordos y de oyentes en la Universidad Nacional de Rosario, el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE/CONICET) y en la Licenciatura en Psicopedagogía del Instituto Universitario del Gran Rosario. Directora del Programa de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización e Interculturalidad (UNR). Coordinadora de programas de investigación para la Dirección de Educación del Estado de Querétaro, México. Desarrolla actividades de formación de docentes en servicio en Argentina y México. Es autora y coautora de artículos en revistas nacionales e internacionales, y de libros, entre ellos: *Diálogos con sordos. Aportes para reinterpretar la alfabetización de sordos* (Laborde Ed., 2009).

Denise Bértoli Braga

Profesora titular del Departamento de Lingüística Aplicada del Instituto de Estudios del Lenguaje en la Universidad de Campinas, Brasil. Tiene publicaciones en el área de enseñanza de la lectura en lengua materna y extranjera y lectura crítica. Desde la década de los noventa se ha dedicado al estudio de las tecnologías digitales buscando entender su impacto en el lenguaje y la enseñanza, al principio con énfasis en la construcción de materiales digitales para estudio automonitoreado. Desarrolló cursos de capacitación del uso de tecnologías digitales en prácticas de enseñanza dirigidos a profesores en servicio. Recientemente se ha preocupado por el potencial de la tecnología digital para la ampliación de la participación social de los grupos periféricos.

Irán Guadalupe Guerrero Tejero

Doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas. Investigadora titular de la línea *Tecnologías en la construcción de ambientes de aprendizaje* del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Ha sido investigadora participante del Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México. Su trabajo de investigación es relativo a usos de tecnología en educación básica y, actualmente, en educación de personas jóvenes y adultas (Proyecto *Más que computadoras*). Ha sido tutora en línea en los posgrados del Centro de Comunicación y Tecnologías Educativas del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Entre sus publicaciones están: "Technology and literacy: towards a situated comprehension of a Mexican teacher's actions", en J. Kalman y B. Street (2012), *Literacy and numeracy in Latin America: Local perspectives and beyond*, Londres, Routledge; y J. Kalman, I. Guerrero

y O. Hernández, *El profe 2.0: el diseño de actividades de aprendizaje con tecnologías de información comunicación y diseño* (en prensa).

María Guadalupe Huerta Alva

Estudia actualmente el Doctorado en Desarrollo Regional en el Colegio de Tlaxcala. Estudió la maestría en Calidad de la Educación y la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad de las Américas, Puebla. Cuenta también con una especialidad en Responsabilidad Social Empresarial acreditada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Su experiencia profesional la ha desarrollado en el campo de la docencia, la investigación y la asesoría en proyectos educativos diversos en áreas relacionadas con el desarrollo social y la educación no formal en organismos civiles, particulares y gubernamentales. En los últimos siete años perteneció al grupo de investigación sobre tecnologías de información y comunicación para la educación y el desarrollo social de la Universidad de las Américas Puebla, México. Actualmente es la directora de Capacitación y Vinculación Ciudadana en la Comisión para el Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales del Estado de Puebla.

Judith Kalman

Investigadora titular en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN, investigadora nacional III e integrante de la Academia Mexicana de la Ciencia. Sus estudios se centran en la construcción social de la cultura escrita, el uso cotidiano de la lectura y escritura y las prácticas de lecto escritura en contextos escolares. Es fundadora y actualmente la directora del Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad (LETS) del DIE-CINVESTAV, donde explora estos mismos temas con el uso de tecnologías de información y comunicación dentro y fuera de la escuela. Ha publicado artículos en español, portugués, francés,

e inglés en revistas académicas especializadas y de difusión. También ha colaborado con la Secretaría de Educación Pública en el diseño de programas dirigidos a poblaciones marginadas y en desarrollo de materiales didácticos.

Michele Knobel

Profesora de Educación en la Montclair State University (EUA). Ha sido profesora de escuela primaria en Australia y ha trabajado en la formación docente en Australia, Canadá, México y Estados Unidos. Su investigación se centra sobre todo en las prácticas de literacidad de los jóvenes y en el estudio de la relación entre las nuevas literacidades y las tecnologías digitales. Ha publicado varios libros conjuntamente con Colin Lankshear, incluyendo entre otros: *A Handbook for Teacher Research* (2004; 2007 ed. china; 2008 ed. portuguesa), y tres ediciones en inglés de *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning* (2003, 2006, 2011 ediciones previas traducidas al español y catalán). Han coeditado *DIY Media: Sharing, Creating and Learning with New Media* (2010) y *The Handbook of Research on New Literacies* (2008, coeditado con Julie Coiro, Colin Lankshear y Don Leu).

Tonatiuh Paz

Estudió la licenciatura en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es colaborador desde 2008 en el Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad (LETS) (dirigido por la Dra. Judith Kalman) del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV (Instituto Politécnico Nacional). También ha sido integrante del Grupo de Investigación Pedagógica integrado por profesores de educación básica, investigadores y estudiantes de posgrado, que tiene como sede el mismo DIE-CINVESTAV. Actualmente es colaborador del proyecto "Los profesores y las TIC: la apropiación de conocimiento en la práctica", el cual también forma parte de la agenda del LETS.

Carmen Pérez Fragoso

Doctora en Comunicación por la Universidad Stendhal, Grenoble 3 (Francia). Labora en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California desde 1993, donde se desempeña como docente e investigadora. Ha realizado varias investigaciones sobre educación a distancia, en especial sobre la modalidad en línea, así como sobre el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación por estudiantes y maestros en el nivel superior y medio superior. Ha participado como coautora en un libro sobre educación en línea y como coordinadora en la edición de dos libros, uno sobre educación a distancia y el otro sobre discursos e identidades en contextos de cambio educativo.

Verónica Pérez-Serrano Flores

Tiene una formación inicial en Psicología. Es docente en la carrera de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Panamericana. Se ha desempeñado como asesora técnica en el Sistema

de Educación Pública del estado de Jalisco, México, trabajando directamente con docentes y alumnos; con estos últimos ha desarrollado estrategias pedagógicas que integran el uso de los medios digitales para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Enfocó su formación doctoral alrededor del campo de los medios digitales y aprendizaje. Ha contribuido con la *Revista Comunicar* que edita la Universidad de Guadalajara.

Johanna Milena Rey Herrera

Maestra de la Secretaría de Educación de Bogotá, licenciada en Educación para la Infancia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y estudiante del doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México (CINVESTAV-IPN).

**“Poesía es la unión de
dos palabras que uno
nunca supuso que
pudieran juntarse, y que
forman algo así como un
misterio”**

Federico García Lorca, poeta
y dramaturgo español, 1898-1936.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Carme Barba y Sebastià Capella (coords.) (2010)

Ordenadores en las aulas. La clave es la metodología

Barcelona, Graò, Serie Didáctica/Tecnologías de la Información y la Comunicación

El título de la introducción del libro dice mucho sobre su naturaleza: "Un libro con alma", y efectivamente, se trata de un libro con alma en tanto comparte con los lectores las preocupaciones, problemas, ideas y experiencias que un grupo de profesores denominado *Equipo de la Comunitat Catalana de WebQuest* ha desarrollado a lo largo de muchos años para enfrentar los desafíos que se presentan a la escuela en el siglo XXI.

A lo largo del texto, los autores formulan los cambios que debe enfrentar la escuela en lo general, y el docente en lo particular. Dichos cambios se sostienen en tres columnas: los contenidos, las metodologías y las herramientas tecnológicas. Desde su perspectiva "los contenidos han de ser contemplados con una mirada competencial; las metodologías deben favorecer el pensamiento científico, el desarrollo de la creatividad y la actitud solidaria", mientras que las herramientas tecnológicas "permiten atender la diversidad, hacer más accesibles los recursos y abrir la escuela al mundo, haciendo visible el pensamiento, haciendo entrar el mundo sonoro y los recursos multimedia en las aulas" (p. 12).

El libro está dividido en dos partes: la primera, "TIC y cambio metodológico para una educación del siglo XXI", expone en cinco apartados algunos aspectos que permiten comprender la magnitud de los retos que hoy en día enfrentamos como educadores, a la vez que ofrece los elementos teóricos que sustentan las propuestas desarrolladas por los autores. Se aporta no sólo a la comprensión de los cambios que ocurren hoy en día fuera de la escuela, sino también

a identificar aquellos que deben ser considerados desde la escuela misma (aspectos curriculares) y los impactos que pueden tener en los procesos formativos de profesores y estudiantes.

En la segunda parte se comparten diversas experiencias en las que se han utilizado WebQuest (las WebQuest son actividades estructuradas que procuran guiar a los estudiantes en la búsqueda de información, solución de problemas, análisis, o síntesis; por lo general usan un sitio web para brindar orientaciones, recursos y consignas). Los primeros tres apartados de esta segunda parte se destinan a explicar la naturaleza de dicha herramienta poniendo particular énfasis en las posibilidades que ofrece para facilitar la programación por competencias básicas y la integración de nuevas herramientas de la Web 2.0, sin dejar de lado la explicación sobre cómo crear una WebQuest.

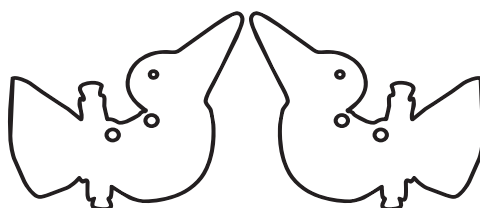
Se comparten además otras estrategias como las TAF (es un acrónimo en catalán que hace referencia al trabajo con fuentes de información; las TAF son herramientas didácticas para trabajar en ciencias sociales con autonomía y creatividad); propuestas para utilizar ordenadores portátiles desde la perspectiva del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y proyectos de comprensión de lo que se aprende para ser usado en otras situaciones, así como estrategias para promover el aprendizaje en red. Otras ideas innovadoras refieren al uso de las *webgincanas* y las *webtasks*, que presentan a los alumnos retos y misiones a través de búsquedas por Internet en el primer caso, y tareas para el aprendizaje de otra lengua en

el segundo. Además, se plantean ideas interesantes en “Las cazas del tesoro”, el uso de los *Jclics* (aplicaciones informáticas como rompecabezas, asociaciones, ejercicios de texto, palabras cruzadas que se crean con un software libre del mismo nombre) en las WebQuest, el registro sonoro en el aula, las aportaciones que pueden derivarse de la radio escolar, el lenguaje visual en las TIC y en las TAC (Tecnología de Aprendizaje y el Conocimiento), así como en el apartado sobre las posibilidades del *blog*. Finalmente, no podría faltar un capítulo sobre evaluación; en éste se plantea el uso del portafolio como una herramienta potente para reconocer los logros de los estudiantes.

Sin duda se trata de un libro que atrapa y que nos invita a buscar nuevas estrategias que convoquen efectivamente a nuestros estudiantes a enfrascarse en la aventura de aprender, y a los docentes a buscar nuevas maneras de vincular lo que sucede fuera de la escuela con lo que se aprende dentro de ella.

Reseña: Dra. Elsa Guerrero Salinas

Colegio de Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México



¿ A H O R A Q U É ?

En esta ocasión, dado que el tema que hemos abordado en esta entrega de la revista es el de los usos educativos de las tecnologías digitales, elegimos dos sitios de gran interés y de naturaleza muy distinta: Educación a debate es un portal de noticias, mientras que el Laboratorio de educación, tecnología y sociedad (LETS) es, como su nombre lo indica, un espacio para la investigación y la experimentación en el uso de TIC en educación. Estos son apenas dos ejemplos de la cantidad de recursos de los que pueden echar mano los interesados en temas educativos. Invitamos cordialmente a nuestros lectores a visitar los portales y a navegar entre sus recursos.

Educación a debate

Primer portal periodístico sobre educación en México

<http://educacionadebate.org/>

Educación a Debate nace como una propuesta periodística que busca contribuir a la discusión, evaluación, análisis e información de los temas educativos del país.

México ocupa un lugar fundamental en el concierto de las naciones y, sin embargo, reporta índices muy bajos en su desarrollo educativo. En el país, decenas de investigadores estudian los problemas educativos del país y difunden sus resultados con la intención de mejorar la situación educativa.

A través de su portal, Educación a debate pone al alcance de todo público noticias y análisis sobre el hecho educativo con el fin de contribuir a mejorar la educación en el país.

Es un medio independiente; su financiamiento proviene de la publicidad presente en su página web.

Director editorial: Rubén Álvarez Mendiola

Director académico: Manuel Gil Antón

El Consejo Editorial es un espacio plural, conformado por especialistas del campo de la educación (académicos, funcionarios y miembros de organizaciones de la sociedad civil).

Laboratorio de educación, tecnología y sociedad (LETS)

<http://www.lets.cinvestav.mx/Inicio.aspx>

El Laboratorio de educación, tecnología y sociedad surge el año 2006 en dos sedes del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional.

Parte del supuesto de que no se aprende de las computadoras sino de procesos de pensamiento significativos y oportunidades de socializar y participar con otros en contextos de uso situados.

El LETS es un espacio de reflexión, intercambio, diseño e investigación compartido por estudiantes de posgrado, profesores e investigadores. En él se realizan pruebas de materiales y situaciones didácticas diseñadas por los distintos equipos de trabajo. Su misión es contribuir al estudio de la apropiación de la tecnología digital; conocer los procesos sociales involucrados en su disseminación y uso; así como aportar elementos a la transformación de la educación.

Las principales actividades son la investigación, la formación docente y la difusión. En el LETS se crean materiales para el aula y su seguimiento; y se realizan proyectos de investigación situados.