

Estos pequeños grupos, se conformarán a través de la decisión del Docente de generar actividades para que los individuos se vayan conociendo entre sí, a fin de potenciar aspectos afectivos, actitudinales y de motivación.

Dentro de este grupo, existen roles, que son las distintas funciones que un individuo cumple en determinado momento en el grupo. A mayor capacidad para ocupar distintos roles, mayor será la eficacia grupal.

Estos roles están centrados:

- en la tarea (orientar, ordenar tareas, delegar) son de tipo progresivo,
- en el mantenimiento de la cohesión (terapéuticos, afectivos) y
- en la satisfacción individual por sobre la grupal (negatividad, oposición constante).

Todos ellos dependen de un coordinador (Docente) que establece, monitorea y regula las condiciones y los tiempos de trabajo, modera los tiempos y las confrontaciones entre los distintos grupos.

El aprendizaje cooperativo se implementa con la conformación de estos grupos, con la estructuración de tareas y su clara explicitación por parte del docente, y en la evaluación de procesos y productos individuales y grupales. Una de las técnicas habituales de implementación del aprendizaje cooperativo es el rompecabezas.

Análisis crítico

Este sistema puede favorecer el aprendizaje siempre que el nivel de los alumnos sea parejo (especialmente cuando el nivel de participación es parejo. Siempre tenemos al grupo de alumnos que se queda mudo por temor a equivocarse, por timidez y finalmente son los extrovertidos los que más participan) pero lo interesante es que los alumnos no “pasarán los ojos por las letras”, sino que a partir de una buena guía de lectura deberán compartir conocimientos y materiales ya que las referencias bibliográficas serán varias y no unas pocas.

Es interesante que los pequeños grupos puedan explicar sobre el tema específico para que la clase completa pueda, en la exposición general, con el aporte que haya hecho cada uno de los miembros, llevarse una cantidad significativa de conocimientos teóricos para luego incorporarlos en la práctica.

Es significativo en gran medida que el docente pueda correrse del eje protagónico para pasar a un rol moderador y de análisis sobre la reflexión de los estudiantes: asumir un rol de guía para ayudar a entender qué es una investigación, análisis y jerarquización de información y su consecuente toma de partido para compartir estos datos.

Ahora que lo pienso, en cierto sentido, los alumnos van a trabajar como lectores críticos y quizá como hiperlectores cuando analicen y comprendan los procesos mentales que ejecutó un diseñador para la realización práctica de cierto trabajo. (Por tal podemos poner el ejemplo del análisis de una familia tipográfica / forma visual usada/s para determinado comitente.)

El recurso cooperativo también funciona para el “saber decir”: porque puedo ser un guía en el aprendizaje y no el “gurú” que siempre tiene la respuesta acertada... Sin

embargo a la hora del “saber hacer”, algunos conceptos caen en saco roto: por dar un ejemplo, pueden saber qué es un afiche, cuál es su función social y qué ideología puede imperar en su diseño conceptual, pero a la hora de proyectar es cómo si todo eso que se investigó y se analizó se lo hubiera llevado el viento... aunque desde la teoría los conceptos se dominen.

Aulas interculturales. El código como principio regulador, mediado por distintos soportes, fuente de nuevos conocimientos

Gabriela Gómez del Río

La intención de este artículo es presentar una reflexión, en base a la experiencia como docente, sobre el por qué de la inclusión, ante una necesidad, de nuevas tecnologías en el aula como soporte de una estrategia educativa. Para poder dar cuenta de esta cuestión se intentará contextualizar, brevemente, el problema en relación a los actores que intervienen en ella, teniéndose en cuenta los puntos que se consideran más importantes para poder obtener un resultado exitoso.

La inclusión de nuevas tecnologías ha modificado siempre las maniobras de los sujetos en relación a la apropiación de éstas. En ocasiones en las que la historia ha propuesto un *nuevo uso*, éste debió acomodarse a la implementación que podría dársele. El uso tuvo que hacerse paso ante las resistencias que se presentaron y esperar que su dominación, es decir, la aprensión de su código pueda ser incorporado para así generar sentido y por ende modificar las condiciones de vida de cada uno de sus usuarios.

Así como en otros lugares de este mundo globalizado, en nuestro país, desde la década de los noventa, la inclusión en la cotidianeidad de una “nueva tecnología” ha producido modificaciones determinantes en la práctica del día a día. Ha delimitado desde las formas de comprar hasta la manera en la que las personas eligen para comunicarse entre sí. Internet ha obligado a que se (re)signifiquen el resto de los soportes, teniendo éstos que variar su modo de leerse. Ha delimitado un modo de aprender el mundo pautando nuevos tiempos. Para dar un ejemplo que aparenta simplicidad: antes se podía esperar, ahora ya no. Esta sensación, bajo dicho fenómeno, se entiende como *retro*. Si bien todo proceso es producto de acciones anteriores, esta nueva tecnología y la lógica que impone ha producido un punto inflexión en la vida diaria. Se entiende que internet ha sabido marcar una bisagra en la historia, incluso algunos autores plantean que es incomparable al que produjo, en su momento, la invención de la imprenta.

Desde la década la 80 y con mayor presencia en los 90, en Latinoamérica, la globalización ha dejado huella en la educación; y la agenda hegemónica del neoliberalismo ha delimitado el rumbo que debía tomarse en este campo, explica Torres (2001) profesor, *Graduate School of Education and Information Studies, University of California, Los Ángeles (UCLA)*, y Director del Centro de Estudios Latinoamericanos. Bajo esta lógica comenzó a pensarse la reforma educativa (Ley Federal de Edu-

cación N° 24.195) que funcionaría como un paliativo a la crisis que presentaba el sistema en ese momento, aunque resultó todo lo contrario. Este tema no resultaría propio para desarrollar aquí pero permite entender algunos hábitos actuales en relación a las necesidades del curriculum educativo. Uno de los puntos centrales que trató ley fue la capacitación docente y el eje de esa capacitación, entre otras cosas, fue cómo debía ser la inclusión de tecnologías en el aula bajo una nueva perspectiva, precisamente, por el contexto que a nivel internacional se percibía con mayor claridad.

Se comenzó a observar que bajo estas nuevas modificaciones, en la cotidianeidad, los jóvenes estaban cambiando, éstos mostraban otra modalidad de ser estar en el mundo como señala Sibilia (2008) -especialista en el tema, antropóloga y comunicóloga. Parecían tener, estos jóvenes, otra forma de aprender el mundo y por ende de abarcar el conocimiento. Se podría inferir que esos cambios se aceleraron aun más por la inclusión de las nuevas tecnologías al ámbito cotidiano. Es pertinente aclarar que las nuevas tecnologías se habían incorporado paulatinamente en las aulas, pero podría pensarse que no se estaban incorporando en el nivel educativo bajo la lógica que éstas proponen. Las nuevas subjetividades demandaban otro tipo de currículum, es decir, otras estrategias que los docentes debieron comenzar a tener presente a la hora de programar sus clases, más allá de su mera inclusión.

Como se especificó previamente el recorrido de este artículo tratará de brindar un reflexión sobre por qué la necesidad de incluir nuevos soportes en el aula, es decir, de incluir la tecnología como una táctica dentro de una estrategia educativa. El foco de atención será el nivel universitario. Para dar cuenta de esto se hilará el escrito en base a la atención que debe ponerse ante la importancia del tipo de código que se construye para tal fin, en relación al tipo de estudiante que habita el aula, entendiéndola a ésta como un espacio intercultural.

Es importante remarcar que dicha reflexión surge de la cursada de Introducción a la Tecnología Educativa, materia que corresponde a la capacitación docente y que se recomienda en tanto instancia no solo de aprendizaje sino también como instancia de reflexión sobre un tema tan complejo que involucra a la comunidad educativa como formadora de futuros profesionales.

Quiénes habitan las aulas

Informes sobre consumos culturales que se han estado realizando, desde la década del 90, muestran que ha aumentado considerablemente el consumo extraescolar de los niños y jóvenes. El diario Perfil publicó una encuesta realizada, por las empresas *MTV Networks* y *Microsoft Digital Adversing Solutions*, sobre este tema en base a un recorte de 18 mil niños y jóvenes. El estudio refleja que éstos prefieren la televisión como una de las tecnologías que más impacta en sus vidas, ganándole a los celulares, computadoras, DVD y videojuegos, entre otros artículos net. Los resultados arrojan que, entre jóvenes de 14 a 21 años, el 65% mira la televisión, el 70% escucha música, el 65% está con amigos y juega videos juegos y un 56% está *online* (2007, sección Tecnología, p. 46). Es válido aclarar que, la encuesta se efectuó en

países denominados “del primer mundo”, aunque los especialistas argentinos indicaron que los jóvenes argentinos presentan las mismas características que los jóvenes descriptos por el informe (Mociulsky, 2007, en Perfil, p. 6)

Entonces se infiere que este fenómeno explica uno de los factores principales por los que podría entenderse a que responde la idea de que los jóvenes cuentan con una nueva subjetividad. Pero sería preciso explicar en relación a quiénes. De un tiempo a esta parte los medios gráficos denominan a los jóvenes nacidos entre el año 1980 y el año 2000: Generación Y, ésta estaría precediendo a la Generación X que a su vez precede a la Generación denominada *Babyboomer* que son aquellos que rondan hoy los 55 años. (La nación, 2007, p. 2, sección 8). Por lo tanto hoy las aulas de *nuestra universidad* son habitadas, en su mayoría, por integrantes de la denominada Generación Y

Simone (2001) -profesor de Lingüística general en la Universidad de Roma Tre, autor de numerosos estudios de lingüística teórica y descriptiva- plantea que éstas nuevas generaciones se encuentran emplazadas en la sociedad de la tercera fase, en donde han cambiado casi todos los parámetros de las sociedades tradicionales construidas bajo un uso proposicional (analítico, estructurado, delimitación tiempo-espacial y referencial); en contraposición a estas características que la componen se definen las nuevas generaciones como portadoras de un uso no-proposicional (genérica, es vaga, “palabras generales” y rechazo a la estructura). Es decir que las nuevas tecnologías les han delimitado una nueva forma de leer creando un *continuum* en movimiento constantemente.

El sistema educativo que nace bajo un uso proposicional pretende cobijarse bajo estos parámetros quedándose, frente a las nuevas generaciones, cognitiva y metodológicamente lento. Es decir que si no se *aggiorna* la manera en que se expone el conocimiento a los estudiantes es muy complejo que éstos lo incorporen de manera significativa y puedan realmente aplicarlo luego de su capacitación en su vida como profesionales. Esto no quiere decir que de ahora en más, incluyendo tecnologías en el aula todas las clases, el problema estaría resuelto, la trama realmente es mucho más compleja que eso. Evidentemente la capacitación que el docente brinda, reside en poder diferenciar la forma en que se enseñaba antes donde se utilizaban distintos soportes y, cómo debiera abordarse actualmente teniendo en cuenta los cambios mencionados.

Bauman (2005) explica que en la actualidad la sociedad es “una sociedad que se mueve a gran velocidad a través de individuos ‘líquidos’, es decir, personas sin vínculos que tienen la necesidad de desarrollarlos y establecen modos de contacto efímeros basados en la conexión.” (Roitberg, 2008, p. 6) Entonces, las nuevas generaciones han nacido en una sociedad distinta, denominada sociedad de consumo, que se infiere que es sostenida por lo que se denomina como la lógica del hipertexto. Por lo tanto, estos jóvenes son nativos de esta lógica, haciéndole honor a la misma, son grandes consumidores de culturas extraescolares. El uso de esta cultura hace referencia a las competencias específicas que dominan.

Tenti Fanfani (2003) -licenciado en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad de Cuyo, con posgrado en Francia, investigador independiente del Conicet, profesor titular en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y consultor del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco- señala que esta nueva subjetividad está influenciando fuertemente *su* cultura, teniendo que convivir con “el polo opuesto” que sería la institución educativa como reducto de la cultura proposicional. Se podría decir que se entiende a la actualidad como un tiempo de hiperestimulación tecnológica que conlleva un ritmo diferente al que posee el sistema educativo tradicional.

La actualidad supone un usuario cosmopolita, dispuesto a codificar y decodificar aquello que le propone el Hipertexto, cualquiera sea su “nacionalidad”. El espacio virtual no impone esas distinciones, todos son *habitantes* de ese espacio en tanto quieran serlo.

Grimson (2000) -becario del Conicet y docente de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires- explica que en el mundo actual la palabra clave es: relación. La interculturalidad abarca un conjunto inmenso de fenómenos como por ejemplo: convivencia en ciudades multiétnicas, proyectos fronterizos y los medios de comunicación, entre otros. El problema más importante es tener en cuenta cuál es el criterio para establecer la distinción entre lo inter y intracultural. El criterio para establecer la relación entre ambas categorías debe ser constructivista según en el contexto que se este analizando. Examinando este proceso podría darse cuenta de la construcción de identidades, entendiéndose a la cultura como el escenario de la lucha de poder para la conformación de las mismas. Grimson propone cómo pensar los procesos comunicativos bajo la perspectiva intercultural. En principio habría que pensar qué hace suponer que dos personas sean distintas en una situación comunicativa. La construcción de estereotipos proporciona imágenes cristalizadas mediante el sentido común, funcionando como indicadores de lo “diferente”. Habría dos posibilidades de analizar la escena comunicativa bajo esta perspectiva. Primeramente habría que distinguir la utilización de dos criterios: el tipo de comunicación -directa o mediatizada tecnológicamente- y la escena comunicativa -dentro del espacio del grupo sociocultural o con grupos sociales y culturales. De estos dos criterios, al relacionarlos, surgen así cuatro tipos ideales: los de comunicación directa intra e intercultural y, los de comunicación tecnológica mediatizada intra e intercultural.

Ahora bien, podría entenderse que en el aula se producen los cuatro tipos ideales aunque no de manera pura. Dar clase aspira a producir una instancia comunicativa que puede estar mediatizada por distintas tecnologías ante un grupo que pueda tener condiciones intra e interculturales bajo un contexto intercultural. Se entiende que es bajo un contexto intercultural porque a su vez la universidad impone su cultura bajo la que habría que moverse en consecuencia.

En conclusión, es bajo esta perspectiva de análisis que se entiende al aula como un espacio intercultural, habitadas por sujetos que hacen uso de la cultura de un modo no-proposicional. Esta particularidad los habilita

a interactuar en instancias comunicativas intra e interculturales, acción ésta regida por una nueva lógica. Esta situación no puede obviarse aunque el contexto en el que se da clase parece no haber cambiando, en relación a tiempos anteriores, es decir, la disposición del mobiliario en el aula y el rol que aun “pretende” otorgársele a cada uno de sus habitantes y cómo debe darse el intercambio entre éstos. No puede dejar de percibirse que las paredes de las instituciones educativas ya no son herméticas. Esto estaría indicando que la dinámica entonces no puede ser la misma.

La denominación que encierra una nueva lógica

Como en otros textos, seguramente, en este artículo se lee una y otra vez una palabra que pareciera resumir la causa que hizo posible, principalmente, el cambio de subjetividad de los jóvenes actuales en relación a los no tanto (generación X y *babyboomer*). Esta palabra encierra un mundo y como todo mundo tiene una lógica que lo gobierna. Es por demás importante poder reflexionar a qué se refiere con esta idea, es decir, poder interpretar qué busca y a quiénes alberga este mundo.

Se hace hincapié en esto porque las palabras denominan el mundo que percibimos y por lo tanto condicionan nuestras acciones sobre éste, entonces una palabra no es sólo eso, es mucho más. Hipertexto es una palabra que, con una extensa trayectoria, se le atribuye a Vannevar Bush -pionero en ciencia informática- que haya sido él, quien sentara las bases de lo que se conociera luego como: Hipertexto. El científico, en su artículo publicado el año 1945 *As We May Think*, dejó entrever el desfasaje entre la velocidad del conocimiento que se producía y la posibilidad real de abordárselo con las herramientas existentes hasta ese momento.

Este concepto alude a una nueva forma de lectura. Una lectura no-lineal. Esta forma de lectura implica una nueva lógica que encierra la necesidad de una nueva forma de razonar.

Deermer (1994) explica que podría ser confusa la descripción sobre la no-linealidad que propone el hipertexto. Éste tiene una dinámica que es, por supuesto, lineal. El lector recorre un mapa para ir de un objeto a otro, con un principio y un fin, yendo el usuario por este territorio de manera lineal.

La particularidad que se denomine así y no de otra manera, se da por la “elección” que puede hacer sobre éste el usuario. Continuamente se le esta planteando cuál es el recorrido que va a predominar en ese momento de apropiación sobre ese material que se esta abordando. El cuestionamiento que motiva esta lógica gira entorno a la posibilidad que habilita, al usuario, a definir qué es lo siguiente que querrá leer. La idea sobre esta posibilidad, que implica qué querrá leerse aparece como la llave de la construcción del conocimiento que haga el usuario motivo de su impronta. Esta idea, aparentemente, no alude a una coerción sobre qué y cómo debe leerse sino que aparece como una situación de mayor consenso entre el hipertexto y su usuario. Claramente que esto es sólo la construcción de una suposición que representa el éxito de este modelo, porque la linealidad del hipertexto marca rotundamente el límite y más de ahí, por ahora, su usuario no puede ir. El exponente

máximo de esta lógica es la *World Wide Web* (WWW) que dispone de variada información sobre el globo a la que se puede acceder “libremente”.

Tolhurst (1995) ha realizado un aporte muy importante para comenzar a desmenuzar estas nuevas lógicas que podrían entenderse como soporte para poder implementarlas de la mejor manera en el aula. El autor propone una distinción entre hipertexto, hipermedias y mutimedias. La primera, se refiere a la posibilidad de la lectura no-lineal, la segunda expone la posibilidad de interactividad que puede darse entre hipermedios, y la última recorta la posibilidad de información en distintos formatos. (en Almanera, s. f.) Esta distinción es muy útil porque la construcción de estrategias pedagógicas que se sustentan en esta lógica es relativamente nueva, posibilitando ordenar las categorías a trabajar en cada proyecto que se programe.

Para concluir podría afirmarse que hipertexto no es sólo una palabra, es la denominación que se le dio a un nuevo mundo que impone una nueva lógica de comportamiento dentro de él y de la cual no se puede permanecer al margen.

Nueva lógica, nueva estrategia

Aquellos que pertenecen a la comunidad educativa, sobretodo los que se encuentran tanto al frente de un curso como los que planifican sus contenidos, debieran poder extrañarse de este fenómeno para así poder replantearlo nuevamente. Tal vez la discusión que se plantea parece “anticuada” pero no lo es. Los resultados académicos muestran lo contrario, hay algo que debe reverse y verse continuamente. Los fenómenos no sólo dejan de serlo cuando se naturalizan deben estar en constante vigilancia, sobre todo cuando de educación se trata en los tiempos que corren. Es por eso que la reflexión se centra en pensar el fenómeno del hipertexto y la lógica de acción que esta palabra impone. No se quiso profundizar en particular sobre cómo puede generarse un producto en soporte técnico para luego poder ser utilizado en una clase porque se entiende que, éste no será incorporado como debiera si previamente no se interpreta bajo qué lógica debe pensarse una planificación hoy y las técnicas que se implemente en la misma. Esto que se plantea hace un tiempo ha dejado de ser una invitación sino que se ha vuelto una necesidad ineludible.

Los estudiantes están inmersos en esta nueva lógica, se mueven como ésta lo dispone. Es parte de la cotidianidad de ellos; es a través de las representaciones que éste produce cómo aprenden el mundo, lo estereotipan y reproducen en consecuencia.

Este proceso por el cual los estudiantes construyen su realidad no puede dejarse al azar a esta nueva lógica, es preciso que desde el espacio que los docentes ocupan, puedan apropiarse de ésta, es decir, apropiarse de su lógica y no solo de la utilización de la palabra: hipertexto. Es importante que se pueda construir a partir de esta acción una mirada crítica, sobre el presente que viven los estudiantes desde el espacio “aula”. Se entiende que esta es la razón principal por la que el docente debe considerar la inclusión las tecnologías en el aula, siempre bajo una mirada crítica y una autocrítica continua. Como toda lógica implica un proceso. En este caso la

lógica del hipertexto impone este desarrollo como si se estuviese realizando un diseño. Esta particularidad implicaría poder interrelacionar distintas competencias para lograr un hipertexto exitoso. Burbules y Callister (2001) expertos en educación, señalan que el hipertexto contiene al mismo tiempo dos procesos: uno de composición o diseño y otro de escritura. A estos dos momentos se los podría entender como una primera instancia en donde se contemplarían los conocimientos previos y la atención que el docente tiene sobre el grupo con el que trabaja, y en segundo lugar la construcción de un discurso. Si se sigue la idea de contemplar la lógica que impone el hipertexto, es en esta segunda instancia donde debiera tenerse en cuenta. Un hipertexto puede organizarse de distintas maneras según el diseñador que lo proyecte. El docente debe tener plena conciencia de ello, dependerá de la decisión que tome cómo resultará la clase. Podría plantearse la clase de modo secuencial, jerarquizando los objetivos de la misma, teniendo en cuenta la cantidad de asociaciones viables que pretende establecer, la velocidad con la que quiere trabajar y facilidad de acceso según el soporte que se implemente y la interactividad que ha establecido entre ellos. Hay que tener presente que las dos instancias (previa y construcción) se complementan, es decir, que no se suplantán.

Si se sigue el recorrido podría inferirse que, sería propio implementar tecnologías en el aula bajo una estrategia determinada, teniendo en cuenta que el público de ésta tiene otro modo de apropiarse del mundo, es decir, tiene otra manera de darle significado a aquello que percibe. Ahora bien, ¿cuál sería esa estrategia? ¿qué lógica la dominaría? El sociólogo francés Crozier (1997) -profesor de las universidades de Harvard y París, especializado en la sociología del trabajo-, analizó los fenómenos de movilidad profesional y los factores estructurales de resistencia al cambio. El autor señala que la época actual implica una revolución de paradigmas y remite a la ruptura del sistema, montado éste sobre procesos de burocratización que debieran replantearse, en este tiempo, bajo otra lógica. Debieran éstos poder verse bajo la lupa de una nueva cultura de la gestión pública.

Sería pertinente este paralelo con su pensamiento porque marca una necesidad de cambio sobre determinadas formas de pensar que a su vez fueron cercando distintas instituciones y las prácticas que se llevaban a cabo en éstas. El cambio de paradigma que plantea Crozier es a nivel gerencial y podría entenderse que es empujado por los cambios que presentan las nuevas generaciones, es decir, sus hábitos y el contexto en el que tienen lugar. El autor explica que “La clave para que el cambio sea exitoso está en una revolución que debe obrarse en el comportamiento gerencial (...) la gerencia debe cambiar el modo de razonar” (p. 3) Entonces, la modalidad con la que debiera pensarse la estrategia a implementarse en el aula debiera no partir de razonamientos tradicionales, sino que exige otra manera de hacerlo.

En principio podría inferirse que la ruptura que expone, el sociólogo, se emparenta con la ruptura que implica la lógica del hipertexto. Consecuentemente, el diseño de las estrategias que, se implementarían en el aula, debieran estar regidas desde su gestación por la nueva lógica que impone el hipertexto.

Una clase debería poder plantear la posibilidad de que pueda *linkiarse* y, proponer su uso en tanto la voluntad de su usuario. También debería tenerse presente que, los usuarios de esta clase, pertenecen a la cultura que habilita la construcción de estas nuevas representaciones que se alimenta del zapping como explica Barbero -doctor en Filosofía de la Universidad de Lovaina y postdoctorado en Antropología y Semiótica en París. Por lo tanto, si la que cultura que habitan posee esa particularidad, es fundamental que la clase también pueda *clikearse*. Es importante que se le de al estudiante la “libertad” de construir el conocimiento a partir de la propuesta que se le esta haciendo.

Se infiere que para que esto sea posible de una manera exitosa, además de que la planificación se realice de modo pertinente, habría que considerarse la relación que se entabla dentro del aula entre el docente y los estudiantes.

En conclusión, la necesidad de un cambio de paradigma pareciera poder hacer posible bajo la posibilidad que propone esta nueva lógica. Ésta, haciendo un paralelo, ejemplifica cómo debiera pensarse una nueva forma de armar una estrategia educativa. Estrategia que tiene como destinatario un usuario que plantea otra subjetividad a la que habría que poder también plantearle la posibilidad de enriquecerla con una mirada crítica. Esto debería darse bajo una relación horizontal con el fin de construir el conocimiento significativo de forma conjunta.

El código en la planificación de una estrategia

El paisaje es complejo. El docente se encuentra en aulas interculturales en donde se dan continuamente intercambios intraculturales que debe poder manejar. El aula se encuentra poblada de estudiantes que se *apoderan* del mundo bajo una nueva lógica. Entonces, debe poder construir la clase bajo la misma lógica que envuelve actualmente a estos estudiantes para así poder lograr en ellos una motivación suficiente para que el objetivo se logre exitosamente. Es muy importante que tenga en cuenta el código que se utilice, es decir el lenguaje con el que se arme su relato. El código es el elemento que hará posible la relación entre el docente y el estudiante. Es un elemento muy delicado sobre el que debiera reflexionarse. Su aplicación no remite solamente a enunciar de manera coloquial los contenidos sino que interviene sobre la construcción de los mismos.

Se entiende que a los estudiantes no puede abarcárselos como *alumnos* – como tabula raza- porque se capacitan bajo la lógica proposicional del sistema educativo positivista. Debiera poder entenderse los como estudiantes (o estudiandos) que son sujetos que hacen uso, como se explica anteriormente, de una lógica no-proposicional. Bernstein (s. f.), desde los años 60, preocupado por el fracaso escolar de los niños de las clases trabajadoras, elaboró un concepto bajo la perspectiva que brinda la sociología crítica. El autor postula la noción de *código elaborado*, entendiendo que los alumnos que fracasaban en la escuela, lo hacían porque ésta no los abarcaba bajo el mismo código que ellos incorporaban cotidianamente fuera de ésta. (en Varela, s. f.)

Haciendo un paralelo con este concepto, si bien es to-

talmente otro el contexto, los docentes deberían tener en cuenta la postura que propone este teórico, porque la lógica del código para comprender el mundo que traen incorporado los estudiantes actualmente es otra, aparentemente, distinta a la que maneja el docente, haciendo posible pensar que manejan otro código. Por lo tanto el código con el que se arme la clase es por demás importante para que el alumno no quede por fuera de ella y se establezca la instancia educativa exitosamente, lográndose así al objetivo primordial de la clase, que sería el conocimiento significativo sobre el contenido que se explica. Como se expuso anteriormente, Burbules y Callister (2001) exponen la importancia de los procesos que hay que tener en cuenta, uno de ellos es el texto, es decir, el contenido base de la clase. Por este motivo es primordial definir el código con el que éste se genere y cómo se relacionará con las imágenes que también deben implementarse, bajo los mismos parámetros, en tanto códigos elaborados e interrelacionados. Es decir, el código con el que se construirá el discurso bajo el cual se estructurará el relato que dominará la clase. Ahora bien, no puede obviarse otro fenómeno de este modelo que predomina, éste es el lugar que ocupa hay la imagen. Cabría observar que de un tiempo a esta parte, debido a los fenómenos que se han enumerado, la imagen ocupa actualmente *casi* el lugar principal de la escena. Barbero (2003) explica que uno de los cambios más desconcertantes de este periodo y lo señala como “el nuevo estatuto cognitivo de la imagen”. (p. 89) La imagen se ha vuelto fuente válida en la construcción del conocimiento tanto científico como el que pertenece a la categoría del sentido común.

Es importante entonces tener presente que la imagen debe ser núcleo del diseño de una clase, pero éste rol no debe confundirse o sobre evaluarse. La imagen actúa sólo como refuerzo del relato que se presenta y viceversa. Se entiende que ésta no lo suplanta, sería un error pensar que restringir el relato favorece la incorporación de un conocimiento, sólo forma estudiantes con habilidades “seño-significantes” soportadas por monosílabos. A los que luego se exige la defensa de sus trabajos con elocuencia en su disertación. Esto da cuenta de uno de los grandes desfases entre los movimiento que asignó este nuevo modelo. Se impuso la inclusión de nuevas tecnologías como solución a problemas cognitivos sin la reflexión que esto exige.

Entonces habría que poder pensar una clase bajo la lógica que impone el hipertexto y tener en cuenta su diseño construyendo un código que establezca relaciones sólidas a nivel comunicativo, sin olvidar que la imagen debe estar siempre presente como refuerzo del texto (relato) que se quiera presentar. Es importante destacar que los distintos soportes tecnológicos podrían utilizarse como un medio útil durante la construcción de un código regulador frente a lo que sería un conocimiento nuevo para el estudiante.

Tecnologías en el aula: una perspectiva

Esta sección se presenta bajo un marco referencial. Como docente de Seminario de Integración I y II, actualmente, se enfrentan nuevos desafíos y se intenta reflexionar sobre estas problemáticas. Es durante este

periodo que los alumnos, en último año de su carrera, realizan su Proyecto de Graduación. Previamente a esta experiencia tan enriquecedora se ha dictado la materia de Introducción a la Investigación, materia que se dicta en todas las carreras de la facultad en el primer cuatrimestre del primer año.

Salvada esta pequeña discreción – necesaria - y siguiendo con el fin del este apartado se retomará el desarrollo del escrito, pretendiendo así compartir una postura sobre cómo debiera pensarse una clase y cuál sería la deliberación previa que ésta ameritaría actualmente. Teniendo en cuenta la necesidad que impone la época de incluir nuevas tecnologías en el aula.

Entonces siguiendo el camino mencionado y en base a lo que se ha hecho hasta ahora como docente se entiende que, es importante que previo al abordaje del contenido a trabajar para una clase, se pueda atender a que éste necesita ser pensado y apropiado previamente bajo la nueva lógica que propone el hipertexto, bajo una dinámica hipermedia en términos de Tolhurst. Entonces cualquier estrategia que se piense debe ser pensada sobre esta base primordial. Por lo tanto la clase deberá contener diferentes posibilidades de resolución ante un mismo objetivo, es decir, deberá poder *linkearse* con el fin de que los estudiantes puedan elegir cómo quieren generar su recorrido por el conocimiento que se le está proponiendo. Esta posibilidad no debe implicar un problema sino una forma de construir entre todos los integrantes de la clase, incluido el docente, un determinado aprendizaje sobre un tema. Los estudiantes deben poder convertirse en “usuarios” de la clase. Ésta se debería planificarse, teniéndose en cuenta la interacción del estudiante y su hábito, es decir, tener en cuenta que la cultura *zapping* es el motor que guía sus elecciones. Habría también que tener presente la construcción del conocimiento en grupo, implementándose actividades que impliquen trabajos mediante esta modalidad bajo la perspectiva cooperativa. Esta es una posibilidad interesante ante la idea de plantear una relación exitosa, no sólo entre ellos como compañeros frente al objetivo que se les propone, sino en relación al docente como facilitador de esta posibilidad. Se comprende que en el aprendizaje cooperativo lo principal es el rol que cada uno cumpla dentro del grupo porque, el logro de los objetivos dependerá de esto, consecuentemente el resultado final deberá beneficiar a toda la clase. Es una estrategia constructiva en el sentido que contrasta con el aprendizaje competitivo, explican Johnson, Johnson y Holubec (2000) por lo tanto no fomenta la división del grupo sino su interacción, valorándose el potencial que cada uno posee. Esta táctica es muy rica porque permite que el grupo se conozca y lo que es más importante que cada uno asuma, bajo la presión del trabajo colaborativo, la responsabilidad de cumplir una meta. Fomenta la autoevaluación y la evaluación de un par. No sólo esto es importante porque es una situación que vivirán infinidad de veces en su vida profesional sino porque les enseña a escucharse. Es a través de las sugerencias que se hacen entre ellos que avanzan y que logran lo que el docente les ha propuesto. Se recomienda vehementemente la implementación de esta estrategia, no se niega que lleva tiempo para que el grupo entienda la

dinámica que se propone pero no es tiempo perdido, es invertido.

En el caso de que se pretenda implementar, como toma de partido u otra instancia de un trabajo práctico, material audiovisual se recomienda trabajar bajo el esquema que propone Ferres (1992). Éste se divide en cuatro etapas: a) trabajos de preparación previa -se divide en dos instancias remota e inmediata. Esta etapa tiene el objeto de rescatar todo aquello que se considere consistente para trabajar luego con los estudiantes, en el aula. Este paso es primordial porque el material será la llave de la clase, mediante el soporte que se ha escogido y bajo la lógica que se propone, será el núcleo del código que se intenta construir para comunicar el conocimiento que se pretende, incorpore el usuario de la clase. Al seleccionar qué se pasará habría que tener presente que la atención sobre este tipo de soportes, entre otros, no logra capturarse más de 20 minutos. Tener presente también que, durante el visionado el docente deberá prestar la misma atención que le exige a los alumnos; b) antes del visionado, esta etapa recomienda plantear una breve introducción de la clase con el objetivo de dar cuenta, a los estudiantes, sobre qué se basará la misma y, se recomienda también -siempre- hacer un breve repaso sobre lo visto la clase anterior que habrá sido soporte de ésta. Es importante que el contenido este hilado entre sí. Preferentemente, debe haber una continuación entre los contenidos; c) el visionado, esta etapa es clave. Por lo tanto es muy importante que los estudiantes se dediquen solo a eso. Se recomienda presentarles un guía que explique qué se espera que observen. Deberá quedar muy bien delimitado a qué se pretende que le presten atención, en base a lo que hayan elegido analizar. Es en esta parte que se aconseja dar la indicación sobre la elección que podrán hacer sobre el material que se les está mostrando. Cada uno podrá relevar el punto que considera más conveniente. Luego deberán argumentar su elección. Se entiende a esta etapa como un momento de elección para el estudiante. La idea es que pueda construir su camino. Por último la etapa d), ésta etapa sería después del visionado y se propone que se de lugar a una instancia dialógica a modo de cierre de clase, pero previamente se les pedirá que se junten en grupo para discutir la consigna que se les había dado previo al visionado, es decir, que puedan construir entre ellos la consigna dada. Una vez que cada grupo tiene sus conclusiones, se dará lugar entonces a la instancia dialógica donde cada uno podrá compartir con el resto su observación y entre todos se tratará de construir el conocimiento sobre la consigna dada. Se pretende que el estudiante pueda evaluar el material que se le ha mostrado bajo la consigna de trabajo que se le ha planteado, entendiéndose como una instancia metacognitiva sobre la actividad planteada.

Estas dos propuestas educativas que se han planteado, tanto sea el trabajo en grupo bajo la perspectiva de trabajo colaborativa como el esquema que propone Ferres para preparar un material audiovisual, son sólo eso dos propuestas entre muchas otras. Ésta han servido, en este caso, de excusa para poder ejemplificar a qué apunta la idea de pensar distintas estrategias bajo la lógica que impone la palabra hipertexto y todo lo que ésta trae consigo.

Esta propuesta puede leerse como utópica. Es sólo un ejemplo de lo explicado anteriormente, por supuesto que le falta y mucho pero, es por eso que solo se atina a plantear como una reflexión en base a una problemática articulándose bajo el marco de una propuesta. Se podría entender como utópica no porque el objetivo no puede alcanzarse o porque el docente no es competente para lograrlo sino porque, y valga la paradoja, el tiempo que implica este tipo de planificación es mucho (por muchas razones ya expuestas) y en el caso de que el objetivo se logre, la correlatividad que tenga este tipo de clases con las de otras materias es desconocida. Por ende la modalidad de cómo debiera pensarse la aprensión de un conocimiento por parte de un estudiante actualmente, queda librada, como siempre, a cada docente. Está claro que esto no es una crítica pero exige una claramente. Es por eso que la capacitación docente es un recurso importante a tener en cuenta, no sólo como herramienta personal que cada uno puede incorporar para mejorar y poder reflexionar sobre lo que se está haciendo sino como uno de los puntos de anclaje que tiene la universidad para promover a qué cultura educativa apunta.

Algunas reflexiones finales a modo de conclusión

Como todo proceso *nuevo*, su asentamiento implica un tiempo. Muchas veces la naturalización de algunas acciones hace que no pueda repararse sobre los cimientos que hicieron posible a esos procesos. Es por esto que se considera preciso revisar sobre qué significa en esta época la palabra hipertexto, entendiendo que implica mucho más que aquello que ya está naturalizado. Como toda palabra, determina la manera en la que entendemos el mundo y las acciones que deben producirse en consecuencia. Tiene un significado según el espacio-tiempo en el que sea enunciada y genera significado una vez incorporado su sentido. Entonces se entiende que es primordial reparar en la lógica que impone esta palabra y por qué es tan necesario entenderla en relación a la práctica docente.

Este proceso exige un gran esfuerzo que en principio debe sortear el rechazo de un docente que aprendió el mundo bajo otra lógica. Debe también estar a merced de que el docente se proponga reflexionar sobre esto y tener la voluntad de ponerlo en práctica, derribando viejos conceptos sobre qué y cómo debe enseñarse. De más está decir que esto no implica que estos conceptos no sean pertinentes, sino sólo se apunta que deben ser pensados bajo otra lógica.

Esta propuesta, implica la reflexión sobre un fenómeno complejo tanto como la época que transcurre. Indaga la posibilidad de recapacitar sobre la manera en que se piensa una clase, y cuáles son las herramientas que se tienen a disposición para que la incorporación del conocimiento sea *cierto*. Pretende acentuar la importancia que tiene atender sobre las características que presentan los estudiantes actuales y los espacios que los contienen.

Los fenómenos no pueden negarse, ni barrerse bajo una alfombra, deben poder abordarse de la mejor manera posible. Una de ellas es la utilización de la tecnología dentro del aula, bajo una perspectiva crítica que apoye el contenido que pretende enseñarse pero no de manera automática, sino bajo una instancia reflexiva. La

implementación de herramientas no suplanta al docente, actúan como un soporte más con el que éste puede diagramar su clase. Puede utilizarlas como paso hacia la construcción de un nuevo conocimiento o la incorporación del mismo. Esto es imprescindible para construir un código a fin a los usuarios de la clase, sin olvidar que el ámbito se entiende bajo una perspectiva intercultural, es decir, este es contenido en aulas interculturales. El objetivo es claro: lograr una instancia educativa lo más *significativa* posible, para ambas partes, a través de la elaboración de un código pertinente a la época que corre, pudiendo éste fluir en espacios entendidos como interculturales.

Referencias bibliográficas

- Almenara, J. C. (s. f.) *Navegando, construyendo: la utilización de los hipertextos en la enseñanza*. Material no publicado.
- Barbero, J. M. (2003) *La educación desde la comunicación*. (p. 89-91) Norma: Bogotá.
- Bauman, Z. (2005) *Amor Líquido*. En Roitberg, G (2008) *La revolución cibercultural*, ADN cultura, p. 6
- Burbules, N. C. y Callister, T. A. (h) (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. (p.84-92) Granica: Buenos Aires.
- Crozier, M. (1997) *La transición del paradigma burocrático a una cultura de gestión pública*. (p. 1-3) En Revista del CLAD Reforma y Democracia, 7. Caracas
- Deermer, C. (1994) *¿Qué es el hipertexto?* traducción Pajares Toska, S. (1997) Material no publicado.
- Ferres, J. (1992) *Funciones del video en la enseñanza*. (cap. 4) En *Video y Educación*. Paidós: Buenos Aires.
- Generación Y, (2007 de septiembre 30) *La nación*, p. 2, sección 8.
- Grimson, A. (2000) *Interculturalidad y comunicación*. (Cap. 3) Grupo Editorial Norma: Colombia.
- Johnson, W. D., Johnson R. T. y Holubec, E. J. (2000) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (p. 15-17) Paidós: Buenos Aires.
- Sibilía, P. (2008) *La intimidación como espectáculo*. (p. 19) Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires
- Simone, R. (2001) *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. (p. 78, 85, 146-151) Taurus: Madrid.
- Tenti, E. (2003) (Comp.) *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. (p. 22-25) En *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*.
- Torres, C. (2001) *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte*. (p. 38-39) En Torres, C. (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. CLACSO: Buenos Aires.
- Varela, J. (s. f.) *Educación (sociología de) Algunos modelos críticos*. (p. 7-8) Manuscrito no publicado.