

**Educación-Tecnologías. Alteración  
de los patrones originarios**

**Education-Technologies.  
Alteration of original patterns**

**Monica Yema**

Universidad Nacional del Rosario - Argentina  
moniyema471@gmail.com

[doi.org/10.33386/593dp.2022.1.906](https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.906)

## RESUMEN

La realidad escolar se ha modificado en los últimos tiempos y el nuevo milenio nos enfrenta a situaciones desafiantes. Hemos heredado una manera de pensar y hacer escuela de inicios del siglo XIX, que poco tiene que ver con las exigencias de la sociedad de fines del siglo XXI.

Es por ello que la educación debe ser un reto creativo para todos, debe ser la verdadera protagonista del cambio social permitiendo fomentar la capacidad creativa en todos los niveles. La escuela de hoy está interpelada, y necesita de un reposicionamiento sobre el lugar del saber. El punto de partida debe estar dado en la necesidad de redimensionar la enseñanza, para pensarla más allá de lo institucional.

Así, la Pedagogía en el siglo XXI y la escuela se encuentran en tensión, donde las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas hacen que las realidades educativas se transformen en multifacéticas, dinámicas y complejas. Es allí donde la escuela debe reconceptualizar su función de enseñanza y aprendizaje.

Las TIC (tecnologías de la información y comunicación) deben reconstruir el dogma que permita la formación del pensamiento individual, donde estas tecnologías de información y de conocimiento se orienten a la búsqueda de una integración con los currículos oficiales, de manera que los procesos educativos impongan la necesidad de profundizar el análisis en un marco ético político en un espacio diverso y cambiante.

El presente escrito pone en discusión la necesidad de una mirada crítica, amplia y dinámica sobre las políticas institucionales para poder reflexionar sobre los cambios institucionales y de los sistemas educativos frente a nuevos escenarios socioculturales.

**Palabras clave:** subjetividad; currículum; educación; tecnologías de la información y comunicación (TIC)

Cómo citar este artículo:

APA:

Yema, M., (2022). Educación-Tecnologías. Alteración de los patrones originarios.. 593 Digital Publisher CEIT, 7(1), 94-112-. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.906>

Descargar para Mendeley y Zotero

## ABSTRACT

The school reality has changed in recent times, and the new millennium confronts us with challenging situations. Unfortunately, we have inherited a way of thinking and doing school from the beginning of the 19th century, which has little to do with the demands of society at the end of the 21st century.

That is why education must be a creative challenge for everyone. It must be the true protagonist of social change, allowing us to foster creative capacity at all levels. Today's school is challenged and needs to reposition itself regarding the place of knowledge. The starting point should be given in the need to resize teaching, to think beyond the institutional.

Thus, Pedagogy in the XXI century and the school is in tension, where social, cultural, political, and economic transformations make educational realities multifaceted, dynamic, and complex. It is there where the school must reconceptualize its teaching and learning function.

ICT (Information and Communication Technologies) must reconstruct the dogma that allows the formation of individual thought, where these information and knowledge technologies are oriented to the search for integration with the official curriculum so that the educational processes impose the need to deepen the analysis in a political ethical framework in a diverse and changing space.

This paper discusses the need for a critical, broad, and dynamic view of institutional policies to reflect on institutional changes and changes in educational systems in the face of new socio-cultural scenarios.

**Key words:** subjectivity; curriculum; education; information and communication technologies (ICT)

## Introducción

Según Aguaded, J.I. (2012) El «fenómeno comunicacional» es, sin duda, la nota más trascendental y significativa que caracteriza la sociedad del mundo contemporáneo. Aunque en todos los períodos de la historia el hombre se ha servido de instrumentos para comunicarse, la magnificación y universalización de los medios tecnológicos y recursos del mundo contemporáneo nos hacen a las generaciones presentes más singulares.

Sin embargo, el hecho comunicativo no se sitúa plenamente si no, que se encuadra dentro de las coordenadas de la revolución científica y tecnológica. Este nuevo período, que supera la era de la primera industrialización, ha traído consigo importantes innovaciones técnicas, mejoras en las condiciones laborales, un maquinismo creciente en todos los órdenes de la vida, el aumento de las horas dedicadas al ocio, la disminución del tiempo laboral..., pasándose, cada vez más, según Aguilera, A. (2004), a una economía de servicios a nivel mundial, con múltiples interconexiones. Por ello, esta superación, al menos parcial, de las barreras del tiempo, del espacio e incluso de la materia, gracias al efecto de los medios de comunicación y las tecnologías de la comunicación y la información, está configurando un nuevo modelo de individuo y de sociedad.

Sociólogos como Giddens, A. (1995) y Castells, M. (2001), o educadores como Luke, C. (1999) y Hernández, F. (2004), han argumentado que el sujeto no es una entidad fija y estática, que no posee características que pueden ser identificadas objetivamente y que las experiencias de los sujetos no pueden clasificarse sin más en categorías como fases o estadios de desarrollo.

En este escrito se intentó provocar una mirada que cree espacios de sentidos que posibiliten la construcción de nuevos lugares para el empoderamiento para alumnos, donde el docente se ubique en otro lugar para acompañar en el proceso y estar atento no solo a la mirada, sino a la escucha de las nuevas narrativas que ingresarán

a la escena pedagógica constituyéndola en única e irrepetible. Un docente capaz de resignificar o recrear dispositivos pedagógicos para un nuevo sujeto de derecho, repensando nuevos dispositivos pedagógicos, ya que los actuales en diversas situaciones continúan perpetuando un modelo de escuela que no logra ensamblarse ni integrarse a los nuevos escenarios educativos que traen consigo otros actores, otros sujetos. Esperamos poder ayudar a transformar la mirada, siento esto (a mi entender) imprescindible para otorgar nuevos sentidos y abrir nuevos caminos dentro y fuera del plano curricular, político, social, cultural.

## Desarrollo

### *Pensando en la transformación....*

En el Siglo XIX se consolidaron una serie de transformaciones en la reciente República Argentina como en el resto de Latinoamérica, las cuales afectaron las esferas políticas y culturales. La modernización fue concebida como un proceso cultural y la inserción de América Latina en el panorama internacional significó la necesidad del estado nacional de fortalecerse para dar garantía a los individuos de sus intereses particulares, una expansión económica, una notoria movilidad social y una modernización cultural impulsada por el estado.

Apareció en esta etapa una reformulación de valores sociales y la educación fue preponderante para la incorporación y nacionalización de las masas inmigrantes, a las cuales se les ofreció un *tutelarje didáctico*.

Los rasgos que dieron origen a la política educativa fueron: la potencia estatal, el federalismo centralizado y tener un estado garante de la homogeneidad, el acceso universal sin formación social previa, ya que el único sujeto que no necesita una posición social, era aquel que todavía no había sido formado.

Para Carli, S. (1991) la niñez se tornó objeto de disputa política, ya fuera porque se buscaba sujetarla al orden familiar en el discurso católico, o porque se la inscribía en el

orden público invocando la autoridad suprema del estado en el discurso liberal. Los debates se caracterizaron por a) el cuestionamiento de una ley de enseñanza obligatoria que no incluyese la religión, b) tanto el Estado como la Iglesia se enfrentan para decidir los valores y la formación de los futuros ciudadanos. Los liberales que promovieron una educación con libertad de conciencia y una educación neutral religiosa como los católicos que señalaban que las ausencias de la religión se constituirán en ateos, oponiéndose al liberalismo y la idolatría al estado.

El proceso de institucionalización de la escuela se dio en paralelo con la construcción histórico-social y surge con la necesidad del control de los individuos definiendo identidades sociales.

La escuela y la pedagogía centraron su mirada en la infancia y surgieron mecanismos empíricos destinados a la vigilancia y control de los cuerpos, con su sometimiento e imposición de conductas, valores y formación para el trabajo acordes al orden político-económico. La transmisión de esta cultura de inculcación fue una manera determinada de ver al mundo y hacía que las futuras generaciones reconocieran una historia, una genealogía y una pertenencia desde donde poder configurar su propia subjetividad.

La educación, para Carli, S. (1991), es una práctica social e histórica, produce, reproduce y brinda herramientas de transformación tanto a nivel individual como social y cultural, y por ello es constitutiva, ya que produce a partir de ella, y el individuo se instaura como sujeto, construyéndose como sujeto social. pues incorpora las características de su época. Se busca la formación de un sujeto capaz de apropiarse selectivamente, transgredir y recrear la cultura de sus mayores o de aquella que está bajo el dominio de determinados grupos sociales. La educación se considera como producción constante, asociada al hecho social, históricamente situado y en el que intervienen muy diferentes tipos de sujetos que se ocupan del hecho educativo y de sus consecuencias.

La autora considera que la pedagogía y su objeto, la educación, se articulan en experiencias, saberes y conocimientos, llevando a una indeterminación de límites precisos, comprendiendo tanto a la sociabilidad como a la subjetividad como construcciones y reproducciones de una sociedad con sentidos implícitos dados en forma explícita situado en una época.

Comprender la educación como un proceso mediante el cual el sujeto se hace humano y toma de nosotros y del mundo los elementos necesarios para la estructuración del sí mismo, aunque no siempre se cumpla; lo que al menos se intenta mediante la educación es humanizarlo, vincular su ser, lo que le posibilita ser humano y reflexionar sobre sí mismo. La educación ha de ser escenario donde lo humano se constituya en un entrecruzamiento de lo emocional y lo racional (Maturana, H. 1997).

Puesto que no hay acción humana que no se funde en la emoción y posibilite la formación, entonces, es el acto que ocurre en el interior del sujeto que aprende, que posibilita el desarrollo de autonomía, el procesamiento adecuado de la información y muy especialmente el establecimiento de relaciones intersubjetivas.

Aquel que pretenda la formación humana tendrá que reconocer también que es fundamental desde sus prácticas educativas la articulación de lo emocional con lo cognitivo, la formación como proceso interno, complejo y procesual, que implica al otro como facilitador de aprendizajes (docentes, pares), y el formarse como acto puramente subjetivo (como reflexionar para sí y sobre sí). Implica reconocer la potencia que tiene la reflexividad como categoría articuladora entre prácticas educativas y la configuración de sujetos y subjetividades. (Ibidem)

El discurso pedagógico da origen a la escuela y ésta se traduce en la necesidad de definir y fijar nuevas identidades sociales y garantizar el control y gobernabilidad de los individuos, emergiendo en forma paralela, el surgimiento de la construcción de la infancia sobre la cual el estado moderno, la pedagogía

y la escuela pusieron interés, con estrategias para instalar mecanismos de vigilancia, control de los cuerpos, sometimiento, imposición de conductas, valores y subordinación a los modelos económicos y políticos

La educación a principios del Siglo XX se basaba en una pedagogía con un alto nivel disciplinador y estructurante de la fuerza de trabajo del industrialismo, donde se evitaba la rebeldía, la reflexión y la crítica sobre las distintas formas de explotación y dominación.

En la sociedad moderna la educación va dejando de lado el modelo ideal de hombre que se debe desplegar para cada individuo y la veneración de las tradiciones y da lugar a la nueva educación del futuro que se va construyendo. Es una educación con un modelo humano estereotipado a través de los medios de comunicación.

Según Foucault, M. (1976), la subjetividad es construida desde la trama de poderes y saberes que los individuos encuentran en el mundo, las subjetividades culturales, se conforman desde el poder-saber, enmarcándose en la posmodernidad, caracterizándose por el surgimiento de nuevas identidades sociales.

*“el poder y el saber se ejercen en forma correlacionada porque para él “no existe relación de poder que no constituya al mismo tiempo unas relaciones de saber.” (Foucault, 1975, p. 34.)*

Para Calderón Jaramillo, Ana María (2011) la subjetividad es entendida en tanto una producción simbólica y emocional, lo que posibilita una comprensión más compleja y constituyente de la realidad que el sujeto configura, que permite reflejar, por medio de sus producciones, discurso, sentidos y comportamientos, una multiplicidad de sentidos subjetivos característicos de las diferentes zonas de su experiencia.

Para Castells, M. (1983), estamos frente a nuevas formas de Estado Red, con políticas flexibles, para resignificar el saber cómo aquellos

saberes de la experiencia cultural de las personas que les permite modificar sus subjetividades. Subjetividades que antes producían una pérdida de la dignidad de la persona, una sumisión pasiva al efecto de segregación social, resultando grupos reunidos en torno a la marginalidad y a la criminalidad como únicos elementos que les otorgaban identidad. Las prácticas sociales educativas, de infancias y de las adolescencias, apuntan a la agrupación, unión simbólica de los sujetos mediante el pase de legados culturales y sociales.

Puigrós, A. y Gagliano, R. (2004) manifiestan que la transmisión de los saberes se organiza a fines del siglo XIX, y surgen desde la visión alfabetizadora de la escuela pública. Donde los sujetos transitaron y transitan su experiencia social y cultural en distintos contextos históricos, pero hoy la sociedad civil está perdiendo saberes socialmente productivos; se ha desvanecido el ethos y la pasión por una alfabetización económica y social dadora de sentido común, entendido como un piso de significaciones compartidas.

La posmodernidad o modernidad tardía, se caracteriza por el surgimiento de nuevas identidades sociales. Para Esther Díaz (2000) ya no nos identificamos con un sujeto ideal, ahistórico y objetivo (tal como el sujeto trascendente de la Modernidad que Kant había postulado), sino más bien con un sujeto concreto, histórico y sin objetividad universal, un sujeto sin estructuras ideales forzosas, cambiante según el ritmo de la historia e irremediamente comprometido con la realidad. Realidad que se construye desde supuestos y consensos compartidos, y que sólo así podemos “objetivar”.

Al respecto Puigrós, A. y Marengo, R. (2012) aluden a que el sujeto está en permanente búsqueda de nuevos saberes para nuevos escenarios sociales, y sostienen que existen proyectos legislativos destinados a la validación formal de *saberes socialmente productivos*, donde el Estado pone en marcha nuevas y distintas formas de apropiación del conocimiento y, en consecuencia, la organización y manejo de la información.



Las experiencias de socialización que se originan al interior de la escuela y continúan fuera de la misma influyen en la producción de subjetividades de los jóvenes en el contexto. La experiencia se define etimológicamente como: “hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo; práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo; conocimiento de la vida adquirido por circunstancias o situaciones vividas; circunstancia o acontecimiento vivido por una persona; experimento que a su vez significa: Acción y efecto de experimentar” (Diccionario de la Real academia española 2010).

Vivimos en una sociedad inmersa en profundas transformaciones que implican nuevas formas de pensar, sentir y actuar en los planos social, económico, político y cultural, por ello, la educación no es privativa de la escuela pues la sociedad se complejiza excediendo las posibilidades institucionales. Reguillo Cruz, R. (2000: 69) “(...) Para intentar comprender los sentidos que animan a los colectivos juveniles, hay que desplazar la mirada de lo normativo, institucionalizado y del “deber ser”, hacia el terreno de lo incorporado y lo actuado: buscando que el eje de lectura sea el propio joven que, a partir de múltiples mediaciones que lo configuran como actor social, haga hablar a la institucionalidad”.

Los procesos de socialización de las nuevas generaciones en el nuevo contexto están rodeados y enmarcados por nuevas valoraciones y actitudes. Numerosas significaciones sociales fundantes de la modernidad y constitutivas de nuestros saberes parecen sufrir importantes alteraciones generadoras de auténticas crisis de desapuntamiento de nuestras prácticas y enunciados (Bozzolo, R. y otros, 2008).

Se podría hablar de una crisis en la configuración de los valores que legitimaron la vida social en la modernidad, y de la elaboración de una nueva matriz altamente influenciada por los modelos presentes en los sistemas de comunicación globalizados, el consumo, las tecnologías audiovisuales y las industrias del espectáculo, entre otros, que exhiben nuevos

estilos de vida, modos de ser y actuar, que hoy revisten gran importancia en la modulación de las subjetividades.

Así conviven dos modos de organizar el pensamiento; uno asociado a la percepción moderna, fundado en la linealidad y el otro, propio de la etapa tardía de la modernidad, cuya matriz es la simultaneidad. La misma promueve una transformación cultural e intelectual con:

- a) La difusión masiva de estilos de representación que fragmentan lo real;
- b) La reorganización del espacio y el tiempo vital;
- c) La interactividad, su especificidad expresiva radica en la ruptura espacio temporal.

Giddens, A. (1994) habla sobre la fragmentación que opera como un mecanismo de primordial angustia y suele canalizarse a través de estilos culturales que garantizan la rearticulación identitaria, muchas veces influenciados por el mercado. Y nos refiere que un estilo de vida puede definirse como un conjunto de prácticas más o menos integradas que un individuo adopta no solo, porque satisface sus necesidades utilitarias, sino porque da forma material a una crónica concreta de la identidad del yo.

Identidad que incluye dos dimensiones: la identidad para sí y la identidad para otros, estas identidades no se encuentran separadas, sino que, una es explicada por la otra. No se sabe quién es, sino a través de la mirada del otro, aunque esa mirada no es aceptada sin conflicto. La identidad es una categoría de carácter relacional que supone identificación-diferenciación, y no se define una vez, sino que se reconstruye a lo largo de la vida. Para Dubar, C. (2000, 15), “la socialización es un proceso de identificación, de construcción de identidades, es decir de pertenencia y de relaciones”.

Es así que la fabricación de actores sociales y de sujetos no surge ya armoniosamente como producto de una dinámica institucional en la cual cada actor seguía los lineamientos correspondientes a su nominación social. Los

individuos ya no se forman en el aprendizaje de los roles propuestos, sino más bien, en las disímiles formas de manejo de sus experiencias escolares y no escolares, combinándose y articulándose diferentes lógicas: la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sociales y el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que portan (Martucelli, D. 2007).

Desde lo curricular, es posible observar que, a pesar de las grandes transformaciones sociales, las políticas curriculares siguen operando desde un saber técnico/instrumental y los aportes que se adoptan están más al servicio de las demandas y necesidades económico administrativas que, a la discusión de un proyecto político abierto, que dé espacios a los sujetos para pensar las creencias, costumbres, valores, disciplinas, que merecen ser seleccionadas en el marco socio histórico actual.

Da Silva, T. (1995: 131) apunta a que “el currículo es uno de esos elementos sujetos no solamente a las definiciones consensuales y a las reglamentaciones estatales sino también al peso de sus propias determinaciones”. La mayor descentralización y autonomía jurisdiccional e institucional en la selección y organización de lo que se enseña, propicia un espacio de creación y libertad para que los sujetos reflexionen sobre la posibilidad de pensar nuevas propuestas educativas atendiendo a las problemáticas socioculturales.

Además de las particularidades que cobra el proceso en la producción de la subjetividad de la escuela en función de cada realidad institucional, otro de los condicionantes es, la realidad individual. Se puede decir que ésta se consume a partir de un encadenamiento de operaciones realizadas por los sujetos para “vivir” dentro de un dispositivo y una situación, para permanecer dentro de una institución de la sociedad y la cultura (Lewkowicz, I. y Corea, C. 2004).

Ahora bien, considerando la presencia de las tecnologías en la sociedad, siendo estas las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aparece el concepto de

alfabetización tecnológica, que engloba el dominio y la adquisición de habilidades en el uso de estas TIC. Esto significa que el individuo debe tener un dominio básico sobre éstas, de lo contrario, el no tenerlo, representará una forma de marginación.

En el contexto educativo Cabero, J. (2007) señala que el discente ha de adquirir capacidades para aprender, desaprender y reaprender, para de esta forma adaptarse a las exigencias de aprendizaje y de enseñanza de esta nueva sociedad.

Desde la perspectiva de Prendes, Ma. (2006:182), esta sociedad es “La sociedad de la información o sociedad postindustrial, cuyos motores son el aprendizaje y el conocimiento, entendida como ‘sociedades avanzadas, en las que la vida es más cómoda e intelectual, el tiempo de ocio se expande y se abre un abanico ilimitado de oportunidades de acceso a la información y a la cultura, lo cual no ha de impedirnos reconocer su cara oculta: algunas de las enfermedades derivadas del exceso de tecnología y de información, comunes a las sociedades de la información”.

Estas caras ocultas que poseen el uso de la tecnología, pueden significar la pérdida de la libertad sobre la adquisición y monopolización del conocimiento, la exclusión de las bases de datos donde se almacena y gestiona el conocimiento para la humanidad, como también puede significar la acumulación y concentración de los conocimientos por las organizaciones.

Parece interesante desde el enfoque de Castells, M. (2001: 307), de “plantear algunos retos que en este contexto se tienen que enfrentar ante el desarrollo y evolución de las tecnologías, y a la vez se reflexione sobre ellos para que se pueda colaborar a evitar que sucedan todos estos problemas y, además, que no se conviertan en una característica más de la sociedad del siglo XXI. Estos retos son:

1. La libertad misma: hace referencia al control que puede tener internet sobre nosotros, además de que la estructura de la red puede ser privatizada, controlada, manipulada y

podemos sufrir un proceso de autodirección de información y más grave aún, de pensamiento y de cambio de valores. En la medida en que Internet se convierte en una estructura dominante en nuestras vidas, la propiedad y el control de acceso a ella, representan, la batalla por la pérdida de la libertad.

2. El problema de la exclusión de las redes: en esta sociedad red globalizada, en dónde todo el movimiento económico, social y cultural entre países se acelera por la presencia de Internet, el problema de la exclusión representa una marginación que puede producirse por la falta de una infraestructura tecnológica, los obstáculos económicos o institucionales para el acceso a las redes, la insuficiente capacidad educativa y cultural para el uso de internet de manera autónoma etc.

3. La capacidad de procesamiento de la información y generación del conocimiento en cada uno de nosotros y especialmente de los niños, es referido a la educación, que por la relevancia lo citaré textualmente: “o sea, la adquisición de la capacidad intelectual necesaria para aprender a aprender durante toda la vida, obteniendo información digitalmente almacenada, recombiniéndola y utilizándola para producir conocimientos para el objetivo deseado en cada momento.” Castells, M. (2001:307).

En este último se pone en jaque al sistema educativo, y definitivamente lo más fundamental en toda sociedad es la reestructuración y la mejora de ésta en todos sus niveles. Se coincide con Castells, M. (2001) cuando dice que más allá de equipar las escuelas con tecnologías, reconstruirlas o construirlas y de reciclar a los profesores, etc., lo que realmente se necesita es un nuevo modelo educativo, basado en todo lo que representan las TIC, conectividad, interactividad, colaboratividad, pensamiento crítico y autónomo y principalmente el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender. Todo esto hace reflexionar sobre los cambios profundos que tiene que enfrentar la Universidad como Institución y que estrategias ha de desarrollar para lograrlo.

La educación, hoy y siempre, queda

afectada por la realidad de la sociedad que le envuelve. Como proceso de desarrollo personal y social, ha de tener como referente precisamente el contexto en el que se inscribe, sirve, e incluso trata de mejorar y transformar. Por tanto, los cambios sociales, culturales y económicos inciden de forma determinante en los planteamientos educativos, y como tales, exigen modificaciones estructurales (sistemas educativos) y modificaciones en las propias prácticas, de las que no pueden aislarse los propios procesos de investigación y reflexión. Castells, M. (1996-1997-1998)

Los procesos tienen su manifestación en el plano político, económico y cultural, como muy bien nos ha mostrado Castells, M. (1996, 1997, 1998), en los cuales las TIC son elementos decisivos en la configuración y desarrollo de nuevas formas de experiencia y nuevos mecanismos de clasificación y exclusión social.

Un momento sociohistórico denominado como la “era del acceso” con dos activos básicos generadores y sustentadores de las tramas globalizadas económicas, financieras y culturales que son: el conocimiento y la información. Activos generadores de riqueza y, por tanto, de desigualdad, en que el acceso o no al capital cultural es lo que marca el quedar dentro o fuera de la sociedad. La sociedad del conocimiento lo es del aprendizaje a lo largo de la vida.

El uso que los sujetos hacen de las TIC también es pensado como un potencializador del aprendizaje, siempre dependiendo de cómo sea el mismo.

Los marcos de referencias tradicionales son interpelados ante la aparición de nuevas formas de generación de vínculos y de conformación de comunidades. Las Tecnologías de la información y comunicación (TIC) configuran entramados tecno-sociales de otras formas de compartir el saber, de modos de estar y de actuar en compañía.

Castells, M. (2001) argumenta que en la educación existen demandas concretas que impulsan a los sujetos a aprender nuevos conocimientos, potenciar sus saberes, cualificar



sus capacidades expresivas y de argumentación, adentrándose en el aprendizaje con pares, para así producir conocimientos nuevos desde la interacción y la investigación compartida. Este aprendizaje con pares conlleva a flexibilizar la autoridad burocratizada, donde la toma de decisiones se produce desde experiencias individuales o colectivas. Los conocimientos se producen por una inteligencia colectiva basada en el compartir, en el goce del descubrimiento y la exploración.

Así, como plantea Fernández, A.M. (2009a), la figura del único autor se desvanece y se dirige hacia la construcción de saberes más allá de los dominios de objetos disciplinarios.

Castells, M. (2006: 31), manifiesta que “(...) La información no tiene mucho valor en sí misma sin el conocimiento para recombinarla con un propósito”. Siendo así, la tecnología es una herramienta para facilitar el acceso y manejo de información, y esta tecnología también puede ser auxiliar en el proceso de adquisición del conocimiento, pero el proceso en que esta información se convierte en conocimiento es un proceso que no ocurre en el ciberespacio, sino en el usuario. Es el individuo, no la tecnología ni la información por sí misma, es quien permite construir el conocimiento.

Manuel Castells (1998) en su obra “La era de la información” indica que al final del siglo XX (y añadimos que también en este comienzo del siglo XXI) vivimos un intervalo histórico caracterizado por la transformación de nuestra cultura a causa de un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información. Este autor lo explica así: “Lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos (...) El círculo de retroalimentación entre la introducción de nueva tecnología, su utilización y su desarrollo en nuevos campos se hizo mucho más rápido en el nuevo paradigma

tecnológico. Como resultado, la difusión de la tecnología amplifica infinitamente su poder al apropiársela y redefinirla por sus usuarios. Las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollan los usuarios y los creadores (que pueden ser los mismos). (...)

Trías, D. & Cibils, J. (2013, pag.15) entienden que “las TIC son tecnologías del procesamiento de la información, y están presentes en los más diversos ámbitos de nuestra sociedad del conocimiento. Las redefiniciones que la educación necesita hacer, pueden encontrar en las TIC herramientas que contribuyan a nuevos escenarios y formas de aprendizaje. Entendemos que resulta muy relevante investigar y reflexionar sobre las prácticas de aprendizaje mediadas por TIC. Y quizá el mayor desafío sea utilizarlas para construir ciudadanía, dar poder y fomentar la auténtica participación”.

Rendón, M. (2005: 56) define “(...) la sociedad de la información es como “el conjunto de relaciones sociales en un espacio social (institucionalidad) altamente dinámico, abierto, globalizado y tecnologizado, que se apoyan y realizan a través de la información; la cual es igualmente dinámica, abierta, globalizada, tecnologizada y, además, mercantilizada. Entonces, la sociedad del conocimiento será el conjunto de relaciones sociales en un espacio social (institucionalidad) altamente tecnologizado que por un lado funciona gracias al conocimiento objetivado en instrumentos, y por otro, debido a que el conocimiento existe en el sujeto, esas relaciones sociales se dan entre sujetos con conocimiento, entendido este no sólo como un saber referido al cómo hacer, sino al qué y por qué de la realidad”.

Se puede observar que el pensamiento único, las prácticas y las teorías que mutilan y separan, nos empujan hacia la idea de hacer cada vez menos, ya que todo está encaminado hacia objetivos políticamente pensados, y desde ahí, como dice Boaventura de Souza, S. (2003), una esperanza que no reside en un principio absoluto que aboga por un futuro en general, sino en la posibilidad de crear campos de experimentación

social, heteropías de espacialidad en red y de acciones simultáneas, donde sea posible resistir a los colonialismos aún presentes en la contemporaneidad y que van construyendo, un poco por todas partes, alternativas locales y globales que vuelven posible una vida más digna, más solidaria, más alegre.

Las transformaciones tecnológicas obligan a tomar en cuenta, a la vez, una tendencia a la homogeneización de carácter universalizador y reduccionista de la subjetividad y una tendencia heterogénica, es decir, al reforzamiento de la heterogeneidad y de la singularización. La misma experiencia de sí no es sino, el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad.

El carácter dialógico del discurso radica, en que se recoge en su construcción, otras voces con las que dialoga, reafirma, niega o refuta. Los procedimientos que se usan para incorporar otras voces en el enunciado, además de la del propio sujeto de la enunciación, son diversos. “(...) El fortalecimiento de la autoestima (individual y colectiva), para que el estudiante recupere la confianza en sí mismo, supere las malas experiencias relacionadas con el fracaso escolar y retome el placer de estudiar y aprender”. (Dividendo por Colombia, 2009. p. 17). Los sujetos de la educación, emergen en su singularidad y con ella, la posibilidad de construir formas diferentes de actuar y operar con diversas situaciones que se presentan en el aula de clase. Esta concepción revitaliza por un lado la posibilidad de siempre esperar nuevos sujetos que potencialmente están preparados para estos tiempos, pero por otro exigen una apertura, una hospitalidad, una preparación.

Piscitelli, A. (2009) (en su estudio Nativos Digitales) destaca que los nuevos marcos de referencia conviven con la desintegración del mundo conocido que obligan a reflexionar y comprender el nuevo rol que tiene la escuela frente a este escenario sociocultural de cambios y ajustes en torno a los saberes y sus prácticas.

Surgen nuevos comportamientos sociales, nuevos relaciones intergeneracionales y nuevos modos de atención a las demandas sociales. El desarrollo tecnológico es una variable en la dinámica del cambio que va modificando las condiciones de vida. Pero estos cambios no son para todos iguales, ya que se van formando minorías con accesos y mayorías excluidas, determinándose a las tecnologías como herramientas de integración y acceso a oportunidades o también, formas de diferenciación en el acceso al conocimiento.

El autor sostiene que una de las características más contundentes de la civilización moderna es la rapidez con la que se producen los cambios. Las economías (incluyendo también la estructura del mercado laboral y las calificaciones profesionales que éste exige) se transforman radicalmente en el período de una sola generación. El impacto que esta situación produce suele denominarse “shock del futuro”, debido a las enormes dificultades con que las sociedades procesan, comprenden e incluso sobreviven al constante estado de cambio. Aun así, estos cambios estructurales no surgen de la noche a la mañana, sino que son parte de una evolución histórica, directamente vinculada al desarrollo tecnológico.

Es pertinente citar, entonces, a Alvin Toffler (1973), quien cuarenta años atrás acuñó el término *shock del futuro*, y refería que, para enfrentar el futuro, al menos en la medida de nuestras posibilidades, es más importante ser creativo y perceptivo que estar cien por ciento en lo “cierto”. No es necesario que una teoría sea “cierta” para que sea de gran utilidad. Incluso los errores pueden ser útiles. Alude a que, en un entorno cada vez más automatizado, donde las tecnologías son cada vez más “inteligentes”, el trabajo mental se aleja progresivamente del mero procesamiento de información y se centra cada vez más en la creación de información y de conocimiento nuevos, para luego comunicarlos, intercambiarlos y compartirlos con otros.

Este autor refiere también, que el trabajo del conocimiento no constituye simplemente un nuevo sector, sino un eje transversal, un factor común, presente en todas las actividades

económicas contemporáneas. Se ha hablado de la nueva *economía de la mente* del siglo XXI, una economía que supone un constante aprendizaje dentro de sistemas muy complejos que combinan agentes humanos con máquinas inteligentes basadas en las TIC. La proliferación de las TIC contribuye a derrumbar el imperialismo cultural, el totalitarismo ideológico y el monopolio de la información. Las herramientas de autoedición que pueden utilizarse desde el hogar y las publicaciones en Internet, cumplirán un rol fundamental en la difusión y el uso de la información.

Además, las TIC constituyen una nueva opción para la preservación y el resurgimiento de las tradiciones culturales. El fácil manejo de estas herramientas permite que incluso una docente y sus alumnos puedan diseñar una fuente especial para su idioma nativo, crear un diccionario multilingüe, grabar canciones y danzas típicas, sacar fotos de artesanías y colocarlo todo en una página Web. Es un deseo, de que las barreras lingüísticas impuestas por la dominación de unos pocos idiomas sobre los de las minorías se debiliten gracias al amplio alcance de las TIC y su aplicación con fines educativos.

En los discursos educativos actuales, donde subsisten una tradición residual, no otorgan (o al menos lo dan de una manera distinta), los mecanismos de subjeción para la conformación de subjetividades, así, Félix Guattari, F. y Rolnik, S.B (1996) propone pensar a los medios de comunicación como dimensiones maquínicas de subjetivación, donde las máquinas tecnológicas de información y comunicación operan en el corazón de la subjetividad humana, no únicamente en el seno de sus memorias, de su inteligencia, sino también de su sensibilidad, de sus afectos y de sus fantasmas inconscientes. La consideración de estas dimensiones maquínicas de subjetivación nos mueve a insistir en nuestra tentativa de redefinición sobre la heterogeneidad de los componentes que agencian la producción de subjetividad.

Por último, Pedranzani, B., Liliana Marisol Martin y Carlos Rubén Díaz (2015), muestran la necesidad de analizar la articulación

entre la escuela, el currículum y la producción de subjetividades, pensando que el currículum fue cambiando a lo largo de la historia y de los diferentes contextos sociales, pero hoy en día ha perdido el poder de afectación sobre los sujetos y sus subjetividades, ya que se forman al margen de ella. Refieren esencialmente a los conocimientos y las relaciones que con ellos se establecen, el currículum se transforma y transforma a los sujetos produciendo sujetos sociales. Esta concepción procesual sería el resultado de ideas y significados que le dan forma, de las operaciones a las que se ve sometido, de las prácticas en condiciones reales, estructurales, organizativas, materiales, y humanas.

Estos autores exponen que la lógica de la articulación es la que va a permitir abordar la relación entre lo institucional y lo curricular, no de manera uniforme y fija, sino desde un proceso de indagación que va dando cuenta de relaciones construidas y mediadas, es decir, permanentemente deconstruibles y rearticulables, donde los intersticios habilitan espacios de fuga dentro de formatos aparentemente inmovibles. Es en esta lógica donde se cristalizan procesos de subjetivación.

Los cambios están llenos de paradojas, como señala Deresiewicz, W. (2011: 24), “(...) la tecnología está llevándose nuestra privacidad y nuestra concentración, pero también nuestra habilidad de estar solos” (...), por ello las nuevas generaciones pasan menos tiempo expuestos a la interacción humana cara a cara, y sufren una falta de aislamiento, un agobio comunicacional permanente.

Steven Johnson (2005) muestra que “todo lo que se creía malo en realidad es bueno” y que el exceso de consumos digitales está haciendo más inteligentes a las nuevas generaciones. La estimulación nerviosa permanente de internet, los videojuegos y la multiplicidad de conexiones simultáneas ejercitan constantemente a la mente, más que la cultura escrita. Así, se abren posibilidades insospechadas de pensamiento crítico que antes no existían.

Para la política educativa, los saberes y habilidades del siglo XXI no pueden reducirse solo a las áreas de desarrollo curricular. Cada decisión de política, cada programa, cada lineamiento estatal forma parte integral del marco de aspiraciones sobre el perfil de los alumnos a formar, que deben a adquirir habilidades sobre la base de ejes centrales, como lo son:

**Maneras de pensar:** creatividad e innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones, aprender a aprender, metacognición.

**Maneras de trabajar:** *comunicación, colaboración.*

**Herramientas para el trabajo:** *alfabetización informacional (investigación sobre fuentes y evidencias, sesgos, etc.), alfabetización digital.*

**Vivir en el mundo:** *ciudadanía global y local, vida y carrera, responsabilidad personal y social.*

### **Nuevas formas de aprender**

La sociedad del conocimiento necesita aprender a aprender, y esto es aprender a reflexionar, a dudar, a adaptarse con rapidez, a cuestionar lo impuesto.

Hargreaves, A. (2003: 29) refiere que “la sociedad del conocimiento es una sociedad del aprendizaje “. El aprendizaje no es consecuencia directa de la innovación tecnológica, solo nos aproximan a la complejidad de un aprendizaje. Colom Canellas, A. J. (2006: 154) infiere “el alumno es introducido en una realidad desordenada, plural, alineal y caótica, de la que deberá elegir, ordenar y significar sus fuentes de información y de aprendizaje”. (...) “Para ello, la búsqueda de información supone un proceso de toma de decisiones que requiere una estrategia para su resolución efectiva y se convierte en un aprendizaje de búsqueda de mecanismos estratégicos, metacognitivos y de autorregulación. Por ello, se debe poner sentido e importancia a la reflexión, la regulación cognitiva y afectiva, que lleva a trabajar las actitudes, la emoción y la motivación”.

Las TIC irrumpieron en nuestras vidas y adaptamos nuestras necesidades a ellas, hasta el punto de observar una amnesia respecto a lo que hacíamos antes de su llegada. La vida personal y social conllevan a momentos de des-subjetivación donde emergen nuevas subjetividades, y donde al mismo tiempo se producen cambios en normas ya adquiridas, con una consecuente redefinición de las relaciones sociales de interacción, en donde las TIC mediatizan y modulan nuestros actos comunicativos y nuestras relaciones sociales, por lo que deben ser pensadas como legítimas tecnologías de relación. El modo en que el sujeto se apropia de las tecnologías y en su uso, incide en la construcción de la identidad que da nuevas formas para conformarla con rasgos distintivos de personas y grupos sociales. (Blithe, M., Light, A. y O’Neill, S. 2007).

Las TIC no se utilizan pasivamente, ya que se integran relaciones con los otros y en su sociabilidad, desarrollando un proceso activo de su entorno, buscando una lectura propia. De las interpretaciones que surgen, se reflejan cambios en las significaciones de normas y formas de pensar, actuar, sentir, es decir, reescribimos nuestro entorno desde las relaciones personales y sociales. De esta manera, las TIC promueven la reconfiguración continua y constante de los procesos de subjetivación.

Así, las tecnologías poseen una funcionalidad educativa como mediadores instrumentales y semióticos, como diría García Carrasco, J. y García Del Dujo, A. (2001:306), “como instrumentos de mediación de significados culturales que estimulan el desarrollo de las funciones mentales superiores, y que concibe las tecnologías como herramientas con las que se puede aprender”. Por otra parte, las tecnologías enfrentan a los sujetos a procesos cognitivos con desempeños complejos, que requieren el desarrollo de habilidades de orden superior, como son la reflexión, la planificación, la supervisión, o la evaluación. Hay que entender que se deben desarrollar nuevas formas de aprender para usar las tecnologías, donde se hace posible no solo que se utilice la tecnología para un único propósito de buscar/encontrar información, sino que se utilice para aprender; donde se requerirá el desarrollo de



nuevas formas de aprender, y descubrir nuevas habilidades más idóneas renovando los procesos mentales que resultarán aumentados, eficientes y con un uso significativo.

Castells, M. (2001) Reconocer por qué y cómo es necesario trabajar en la incorporación, demanda, identificación y promoción de aprendizajes, que no son resueltos por solo la incorporación de las tecnologías, sino que debe producirse un cambio institucional.

La tecnología forma parte de nuestro cotidiano diario y está relacionada con todo nuestro entorno relacional, y por ello, se descubren distintas formas de socializar y de creación de identidades conllevando a distintos modos de relacionarse. Así, definiremos un eje en común para las TIC, que es la comunicación y las relaciones. Podemos decir que el uso de las TIC ha posibilitado el proceso comunicativo, expandiéndolo y facilitando su proceso. En este plano presencial-personal al plano virtual-personal, las TIC y las redes posibilitan la híper comunicación desde la movilidad virtual, siendo y estando en distintos sitios, espacios y lugares a la vez, favoreciendo la aparición de nuevos colectivos sociales.

Guillermo S., Trucco D. y Espejo A. (2013), aportan que el eje de apropiación se introduce como eje cualitativo, que requiere una mirada menos determinista, y que considere factores que influyen recíprocamente e inciden unos en los otros. Esta apropiación depende de la calidad y de los tipos de uso de las TIC que hacen los docentes y alumnos, puesto que ya no es suficiente solamente su uso, sino que se debe distinguir, cualificar y analizar esos usos. Como también depende de los contenidos que se incluyen en la experiencia de aprendizaje con tecnologías, si son contenidos que favorecen un aprendizaje significativo

Las habilidades del siglo XXI nacen en la constatación de que los mercados laborales no valoran las habilidades técnicas en sí mismas, sino las habilidades cognitivas de orden superior, especialmente en la esfera de uso de las TIC (Borghans, L. y Ter Weel, B. 2007; Levy, F. y

Murnane, R.J. 2005). Esas habilidades cognitivas son:

- a) Pensamiento creativo
- b) Pensamiento crítico
- c) Resolución de problemas
- d) Pensamiento relacional y vinculante
- e) Comunicación y colaboración

## Conclusiones

Asistimos a cambios culturales profundos que condicionan las formas de estar en el mundo y de vivir lo cotidiano. La precarización de la existencia, la construcción comunitaria, el acceso a la conectividad permanente, la proyección de futuro, etc. son cuestiones a tener en cuenta a la hora de conocer las diversas subculturas alternativas en las cuales la infancia y la juventud encuentran un espacio posible de identificación. Las nuevas realidades sociales afectan profundamente la tarea de educar y obligan a replantear qué enseñar, cuál es la representación acerca de quién es el destinatario, de lo que se enseña, cómo formar a los futuros educadores, para qué contextos culturales, sociales, económicos y tecnológicos hacerlo y bajo qué parámetros.

En el ámbito de la subjetividad avanzan vivencias ligadas a la inestabilidad y a lo imprevisto. Los nuevos marcos que conviven con la desintegración del mundo conocido; y la transmisión de la herencia cultural se interrumpen y promueven la búsqueda de nuevos sentidos que se incorporan a nuestra cotidianeidad. Esta búsqueda de sentidos nos guía, no como amenaza, sino como oportunidad de nuevas significaciones. Las vivencias adquieren diversas particularidades según las distintas generaciones.

Coincidimos con Piscitelli, A. (2009) al referirse que estos cambios no afectan a todos por igual: se van conformando grandes mayorías excluidas y minorías que acceden a los beneficios de las nuevas reglas de juego. Las tecnologías desempeñan un papel ambiguo: pueden



constituirse en herramientas de integración y acceso a oportunidades o en refinadas formas de diferenciación en el acceso al conocimiento. La mirada comprensiva del mundo demanda hoy un alcance sistémico e histórico, global y local: ¿será posible con los modos tradicionales de pensamiento? ¿Será posible con los modos en que damos forma a esos pensamientos?

Es preciso asumir que los aprendizajes no pueden reducirse a la adquisición, almacenamiento y recuerdo de información, sino que están destinados a mejorar los procesos de comprensión a partir del desarrollo del pensamiento y la cognición en un sentido amplio. Y es por ello que los alumnos deben ser capaces de contextualizar históricamente las problemáticas que se traten, realizando un análisis crítico de las variables intervinientes, a partir de una búsqueda y análisis de información pertinente, del intercambio de ideas, puntos de vista y de la producción de resultados comunicables a otros. Desarrollar en los ambientes de aprendizaje, la autonomía de los alumnos y los docentes, llevándolos a aprender a aprender, significa tener capacidad de reflexionar, analizar, tomar conciencia de lo que se sabe, disponerse a cambiar los conceptos y los conocimientos que se poseen, sea para procesar nuevas informaciones, sea para sustituir conceptos cultivados en el pasado y adquirir nuevos conocimientos.

El desarrollo de la autonomía, de la cooperación y de la capacidad de crítica es fundamental en un mundo en permanente evolución, donde lo transitorio, lo incierto, lo imprevisto y el cambio son características que deberán estar presentes en los ambientes de aprendizaje en lo que se refiere al perfil tanto del alumno como del profesor.

De esta forma, los nuevos ambientes de aprendizaje, al utilizar el enfoque reflexivo en la práctica pedagógica, pueden colaborar para el desarrollo de pensadores autónomos, de personas que piensan por sí mismas, al mismo tiempo que se favorecen las relaciones de cooperación entre los diferentes sujetos.

Para Sevillano García, M.L (2011) la metodología del aprender a aprender posibilita la autonomía del sujeto, que, a su vez, es inseparable del proceso de autoorganización. Lo que marcará la modernidad educativa es la didáctica del aprender a aprender o del saber pensar, englobando, en un solo todo, la necesidad de la apropiación del conocimiento disponible y su manejo creativo y crítico. La competencia que la escuela debería consolidar y siempre renovar es aquella fundada en la propiedad del conocimiento como instrumento más eficaz para la emancipación de las personas.

Estas estrategias implican interacciones individuales en un contexto de cooperación de diálogo, mediante el desarrollo de operaciones de reciprocidad, complementariedad y correspondencia, lo que puede ser incentivado con vivencias de trabajo en grupo en la búsqueda de soluciones para los problemas propuestos, que reconocen la importancia de la experiencia y del saber de cada miembro del grupo en la construcción del saber colectivo.

Enseñar para formar personas capaces de convivir, comunicar y dialogar, en un mundo interactivo e interdependiente, utilizando los instrumentos de la cultura, significa preparar a los estudiantes para ser, miembros de una cultura planetaria. Cada vez más, se requiere la comprensión de la multiculturalidad, el reconocimiento de la interdependencia con el medio ambiente y la creación de espacio para el consenso entre los diferentes segmentos de la sociedad.

La capacidad de reflexión lleva al estudiante a aprender a aprender, a conocer, a pensar, a aprender a convivir, para que éste pueda “volver a ser” y estar en condiciones de actuar con conciencia, autonomía y responsabilidad. Como menciona García Sevillano, María (2011), educar para una ciudadanía global es enseñar a vivir en el cambio, es comprender estos cambios rápidos, es propiciar una actitud de apertura y no de cerrazón, una actitud de cuestionamiento crítico y, al mismo tiempo, de aceptación de aquello que se juzgue relevante. Implica capacidad de decisión ante distintas alternativas.

El ejercicio reflexivo requiere de sujetos en tanto agentes sociales que puedan utilizar un pensamiento múltiple para un posicionamiento reconociendo lo político y otras formas de lo político, que en la perspectiva del reconocimiento del Otro es lo que se pretende para la configuración de subjetividades, desde el despliegue de procesos de reflexividad sobre la acción del sujeto con las tecnologías y su entorno personal y social.

Pérez Sánchez, B.; Salas Madriz, F. (2009) sostienen que la desconcentración de los procesos educativos debe fomentar un concepto amplio de la libertad de enseñanza, más allá de la libertad de cátedra, pues las TIC, permiten fortalecer otras cualidades y competencias para el aprendizaje entre alumnado, las instituciones y la sociedad. La libertad también requiere de compromiso y de responsabilidad como resultado del descentramiento, es decir la posibilidad de construir identidades y subjetividades en la red, cuyo resultado es la participación en innovadoras formas de intercambio a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, sin que exista una formalización de esos procesos de enseñanza aprendizaje en el currículum oficial.

El discurso educativo de la posmodernidad no puede anclarse únicamente en un cambio de carácter instrumental, de apropiación tecnológica y acceso a las nuevas tecnologías, porque este sería un esfuerzo estéril, si no va acompañado de una transformación profunda en las formas de concebir la relación y función de la educación. La incorporación parcial de las TIC por parte de los docentes, no conlleva en sí mismo una revolución pedagógica, aunque ha permitido abordajes más creativos e interesantes.

La verdadera transformación de la educación se centra en la forma como se construye el conocimiento entre docentes y estudiantes. El cambio cualitativo deviene en la creación de comunidades de aprendizaje, donde ambos actores son sujetos de la educación, utilizando todos los medios, las redes, las plataformas y las nuevas metodologías, basadas en la interactividad, la asincronía, la virtualidad,

propias de la educación permanente, la educación a distancia, bimodal, y las potencialidades de las tecnologías y el autoaprendizaje. (Ibidem)

En este sentido, los docentes deberían participar de un cambio de mentalidad propio de la época en que vivimos, no se trata de simples procesos de adaptabilidad funcional, de reconversión del trabajo, ni de reingeniería laboral. El docente tendría que contribuir desde su accionar dentro y fuera del aula, a través de mediaciones tecnológicas y de los nuevos medios, en el diseño de una pedagogía para la comprensión de la realidad que se fundamente en la cooperación, la solidaridad, propias de la sociedad en red, este es el nuevo sentido de la educación.

Estos autores reflexionan que ni apocalípticos, ni integrados, ni tecnófobos (as) ni tecnófilos, sino copartícipes y responsables de un salto civilizatorio, que pone su mirada en la capacidad del trabajo pluritransdisciplinar, y en la posibilidad infinita que tienen las TIC para democratizar el conocimiento. Se trata de comprender los nuevos lenguajes, de entender el potencial de las herramientas y los espacios creativos de la mediación pedagógica.

Una forma de contribuir a la democratización de las nuevas tecnologías es partir de una auténtica apropiación crítica de las TIC, que permita a su vez el mejoramiento de los procesos de intercambio y creación de conocimiento, así como de la conformación de su propio desarrollo subjetivo.

Cuando el docente no percibe la necesidad de cambiar, cuando no advierte los incentivos para transformar su trabajo, tiende a construir prejuicios y discursos que justifican su inmovilidad, y lo alejan de los intereses de aprendizajes de los alumnos. Se debería mirar toda acción de aprendizaje, de innovación en espacios de construcción y deconstrucción. Así, la educación sería vista como entidad propulsora de cambio, de promover entre la comunidad educativa, un marco pertinente, apropiado y permanente de acción para la transformación científica, tecnológica y competitiva frente a los cambios vertiginosos del Siglo XXI.

## Referencias bibliográficas

- Aguaded, J.I. (1993). "Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios". Grupo Pedagógico Andaluz, Prensa y Educación. Huelva.
- Aguaded, J.I., Cabero, J. (1993). Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano. España: Universidad Internacional de Andalucía, 1995.
- Aguilera, A. (2004). Introducción a las Dificultades del Aprendizaje. Madrid: McGraw-Hill interamericana de España
- Blithe, M., Light, A. y O'Neill, S. (2007). Untitled: emerging cultural forms in the digital age. *Human Technology*, 3 (1), 4-11. Obtenido el 22 de julio del 2009, de <http://www.humantechnology.jyu.fi/articles/volume3/2007/blythe-light-oneill.pdf>.
- Bozzolo R. y otros (2008). El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones. Colección sin fronteras, Ed. Biblos
- Cabero, J. (2007). Nuevas Tecnologías Aplicadas a las Educación. Madrid, España: McGraw Hill.
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2007). Tecnologías y educación en el siglo XXI. En J. Cabero, F. Martínez y M.P. Prendes (Coords.), Profesor, ¿estamos en el ciberespacio? (pp. 19- 36). Barcelona: Davinci.
- Carli, S. (1991). "Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación. 1880-1930", en: Adriana Puiggrós (direc), Estado y sociedad civil en los orígenes del sistema educativo argentino, tomo 2. Galerna, Buenos Aires.
- Castells, M. (1996). La era de la información. Vol. 1 La Sociedad red. Madrid: Alianza Editorial. 1997
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I y II, "La sociedad red". Madrid, Alianza.
- Castells, M. (1997). La era de la información. Vol. 2. El poder de la identidad. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1997). Nuevas tecnologías, economía y sociedad. Madrid, Alianza Editorial.
- Castells, M. (1998). El poder de la identidad. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998). La era de la información. Vol. 3. Fin de Milenio. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2000). Internet y la Sociedad de Red. Conferencia de Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. -Universitat Oberta de Catalunya.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid, Plaza Janés, Serie Areté.
- Castells, M. (Ed.) (2006). La sociedad red: Una visión global. Madrid, Alianza Ediciones.
- Castells, Manuel (1983), La ciudad y las masas. Sociología de los movimientos sociales urbanos, Alianza, Madrid.
- Colom Canellas, A. J. (2006). Teoría y metateoría de la educación (un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas), Ed. Trillas,

México

IESCO, pp. 22-33

- Calderón Jaramillo, Ana María (2011). Sujetos y subjetividades: una mirada a su configuración en contextos educativos Tesis Psicológica, núm. 6. Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá, Colombia.
- Da Silva, T. (1995). "Escuela, Conocimiento y Currículum. Ensayos Críticos". Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Da Silva, T. (2003). "Currículum e identidad social: territorios contestados". Ficha de cátedra. (p. 5) Buenos Aires. UBA Facultad de Filosofía y Letras.
- Deresiewicz, W. (2011). The End of Solitude. En M. Bauerlein (Ed.), *The Digital Divide*. Nueva York: Penguin.
- Díaz, Esther (2000). Posmodernidad. Buenos Aires: Biblos 1999 (autora). Segunda edición, junio de 2000. Editado también por la editorial Alfa, de Caracas.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.
- De Sousa, B. (2003). Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao: Desclée.
- Dubar, C. (2000). La crise des identiles. L'interpretation d'une mutation. Paris: Presses Universtaires de France.
- Fernández, A. M. (2009a). "Las diferencias desigualadas. Multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplinas", Revista Nómadas "Pluralismo y crítica en las ciencias sociales", N° 30, Colombia,
- Fernández, M. C. & Cebreiro, B. (2002). La preparación de los profesores para el dominio técnico, didáctico y el diseño/producción de medios en Galicia. Innovación Educativa.
- Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar nacimiento de la prisión. Impreso en Industria Gráfica Argentina Gral. Fructuoso Rivera 1066, Capital Federal Capítulos I y XI
- García Carrasco, J. y García Del Dujo, A. (2001). Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1995). La construcción de la sociedad. Bs. As. Amorroutu
- Guattari, F. & Rolnik, S.B. (1996). Micro política. Cartografías do desejo (4ª ed.). Petrópolis: Vozes. (Originalmente publicado em 1986)
- Hernández F. (2004) Culturas juveniles, prácticas de subjetivación y educación escolar. Revista Andalucía Educativa No 46, (Pp. 22-24).
- Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad el conocimiento. Barcelona. Octaedro.
- Johnson, S. (2005). Everything Bad is good for you. How today's popular culture is actually making us smarter. Nueva York: Riverhead
- Martucelli, D (2007). Gramática del individuo. Buenos Aires: Editorial Losada.

- Maturana, H. y Varela, F. (1997). De máquinas e seres vivos. Autopoiese, a Organização do Vivo. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Levy, F. y Murnane, R. J. (2005). How computerized work and globalization shape human skill demands. IPC Working Paper Series IPC-05-006. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology
- Lewkowicz, I. y Corea, C. (2004) “Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas. Familias perplejas.” Buenos Aires: Paidós.
- Lex Borghans, Bas ter Weel y Bruce A. Weinberg (2007). Estilos Interpersonales y resultados del mercado laboral. Massachusetts Avenue. Cambridge, MA 02138. <http://www.nber.org/papers/w12846>
- Luke, C. (1999). Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana. Madrid: Morata.
- Pedranzani, B., Liliana Marisol Martin y Carlos Rubén Díaz (2015). Pensando las subjetividades hoy: el papel de la escuela y el currículum. Universidad Nacional de San Luis República Argentina
- Piscitelli, A. (2009). Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Buenos Aires, Santillana.
- Pérez Sánchez, B.; Salas Madriz, F. (2009). Hallazgos en investigación sobre el profesorado universitario y la integración de las TIC en la enseñanza. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, vol. 9, núm. 1.
- Prendes, Ma. (2006): Internet aplicado a la educación: estrategias didácticas y metodológicas
- Puiggros, A. y Gagliano, R. (2004). “La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina”, Argentina. Ed. Homo Sapiens-APPeal
- Puigrós, A. y Marengo, R. (2012). Pedagogía. Carpeta virtual. Unidad 3. Buenos Aire, UNQ.
- Puigrós A y Marengo, R (2012). Carpeta de trabajo Pedagogía, Unidad 3 Aportes de la sociología a la pedagogía (Inciso: 3.2.1 Nuevas aperturas y la emergencia de la pedagogía crítica). Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, Pp. 62 a 68. file:///C:/Users/Monica/Downloads/312-49-144-1-10-19700101.pdf
- Puigrós A y Marengo, R (2012); Carpeta de trabajo Pedagogía, Unidad 4 Instrucción Pública y Educación Popular (Inciso 4.1 Manifestaciones pedagógicas alternativas en la historia de América Latina), Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes (pág. 75-84). file:///C:/Users/Monica/Downloads/312-49-144-1-10-19700101.pdf
- Reguillo Cruz, R. (2000). Anclajes y mediciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo. (en línea) En: Revista Universidad de Guadalajara. No. 17
- Rendón, M. (2005). Relación entre los conceptos: información, conocimiento y valor. Semejanzas y diferencias. p: 52-61. Ci. Inf., Brasilia. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n2/28555.pdf>
- Sevillano García, M.L. (2004) Didáctica en el siglo XXI. Madrid. McGrawHill



- Trías, D. & Cibils, J. (2013). El futuro es ahora: las TIC y su potencialidad para el aprendizaje Revista de la Coordinadora de psicólogos del Uruguay. N 254.
- Toffler, A. (1973). El “Shock” Del Futuro Alvin Toffler. Traducción De J. Ferrer Aleu. Plaza & Janes, S. A., Editores Virgen de Guadalupe, 21-33 ESplugas de Llobregat (Barcelona)
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española [Dictionary of the Spanish Language] (22nd ed.). Madrid, Spain: Author.
- Dividendo por Colombia. (2009). Informe de gestión de la Fundación Dividendo por Colombia por el ejercicio del año. UnitedWay. Recuperado de: <https://www.dividendoporcolombia.org/proyecto/modelos-flexibles/>
- Real Academia Española, Diccionario de la real academia española, Madrid: Espasa, 2010
- Ministerio de Educación (2006). Ley de Educación Nacional N°26.206 disponible en: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Silvina Feeney, Daniel Feldman (2016). Regulaciones nacionales sobre el currículum: argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares
- Levy, F. y Murnane, R. J. (2005). How computerized work and globalization shape human skill demands. IPC Working Paper Series IPC-05-006. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Lex Borghans, Bas ter Weel y Bruce A. Weinberg (2007). Estilos Interpersonales y resultados del mercado laboral. Massachusetts Avenue. Cambridge, MA 02138. <http://www.nber.org/papers/w12846>