

LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN: LA EDUCACIÓN Y NUEVAS ALFABETIZACIONES PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

THE INFORMATION SOCIETY: EDUCATION AND NEW LITERACY FOR EQUAL OPPORTUNITIES

Laura Rayón Rumayor¹: *Universidad de Alcalá de Henares (España)*

laura.rayon@uah.es

Javier Rodríguez: *Universidad de Castilla La Mancha (España)*

javier.rodriguez@uam.es

RESUMEN

El presente artículo plantea unas reflexiones que permiten identificar un discurso clarificador en torno al papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación obligatoria, y sus implicaciones en la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Pero en cualquier caso, nos exige detenernos, como condición irrenunciable, a reflexionar y construir un marco de análisis más amplio en el que poder clarificar en qué afectan las tecnologías de la información y la comunicación a la educación como un proyecto basado en la equidad y la justicia social.

PALABRAS CLAVE: Sociedad de la información, Educación, Igualdad.

ABSTRACT

This article presents reflections that allow us to identify a clarifying discourse on the role of information and communication technologies (ICT) in compulsory education, and its implications for equal opportunities in access to education. But in any case, it requires us to stop, as an indispensable condition, to reflect and build a broader framework of analysis in which to clarify how information and communication technologies affect education as a project based on equity and social justice.

KEY WORDS: Information society, Education, Equality.

¹ **Laura Rayón Rumayor:** Profesor Titular Universidad, Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá. ¹ “El papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza obligatoria: patrones de innovación en los centros escolares de la provincia de Guadalajara”, Subvencionado por la Conserjería de Educación de la Junta de Castilla-La Mancha. Ref. EM003-2005. (Resolución DOCM, 24 de junio de 2005). En este trabajo se han visto involucrados 24 centros escolares y 2 Centros de Profesores y Recursos. Investigador Principal: Laura Rayón Rumayor.

Cómo citar el artículo:

Laura Rayón Rumayor y Javier Rodríguez. (2010) LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN: LA EDUCACIÓN Y NUEVAS ALFABETIZACIONES PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES . Revista de Ciencias de la Comunicación e Información. (Diciembre 2010). Año XXIV (27), 1-24 ISSN: 0213-070-X. Recuperado de: <http://www.revistaccinformacion.net/ARTICULOS/2010%20Carmen/2010%20La%20sociedad%20de%20la%20informaci%C3%B3n.%20Rodr%C3%ADguez%20Torres%20y%20Ray%C3%B3n.pdf>

1. Introducción

El tema que nos ocupa me obliga a plantear unas reflexiones que me permitan identificar un discurso clarificador en torno al papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación obligatoria, y sus implicaciones en la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Utilizaré la metáfora “sociedad del conocimiento” para referirme a la sociedad actual, queriendo con ello detenerme en algunos rasgos y cambios que caracterizan el momento actual, y ante los cuales los docentes no pueden ser ajenos. Nadie duda ya de que estos artefactos tienen diversas implicaciones en las experiencias vitales del alumnado, en la manera en que están en el mundo y en la escuela, dada la mediación de estos artefactos en su vida cotidiana. Nadie cuestiona tampoco la importancia de la educación como experiencia fundamental para el acceso a la cultura y la formación de las personas; lo que sí parece que genera dudas, incluso cierto desasosiego por la amenaza con la que los adultos se enfrentan a ello, es el papel que juegan las tecnologías de la información y comunicación en todo ello, en un aquí y ahora que ha venido en llamarse la sociedad de la información y del conocimiento.

En este sentido, qué representan las tecnologías y qué implicaciones tienen en el acceso al capital cultural que debe proporcionar la educación, son cuestiones sobre las que merece nos detengamos. Dar respuesta al papel que estos medios pueden desempeñar en la atención a la diversidad y el diseño de materiales, nos enfrenta a múltiples temáticas y prácticas educativas como se evidencia en el resto de capítulos que integran esta obra. Pero en cualquier caso, nos exige detenernos, como condición irrenunciable, a reflexionar y construir un marco de análisis más amplio en el que poder clarificar en qué afectan las tecnologías de la información y la comunicación a la educación como un proyecto basado en la equidad y la justicia social (Ledesma, 2009). Hacemos nuestra la aspiración de San Martín, en su reciente obra (2009:20), “la esperanza de que la institución escolar, sea cual sea su equipamiento tecnológico, siga ejerciendo un papel de equidad en el trato, de crítica

ante las injusticias sociales y de rigor en los análisis con su bien máspreciado: el conocimiento de las herramientas socioculturales”.

2. Educar en la sociedad del conocimiento: algunas preguntas necesarias y un marco de análisis fecundador

Parece pertinente preguntarse por cómo y en qué afectan los desarrollos tecnológicos a la experiencia de aprendizaje en el proyecto educativo de una sociedad o contexto sociocultural determinado. Las tecnologías y, concretamente, la Internet, han dado lugar a nuevas formas de transmitir los contenidos culturales y con ello a nuevas formas de comunicación y acceso a la cultura. Al mismo tiempo que se generan diversidad de textos y discursos en formatos también diversos.

Otras formas de leer y de representar el conocimiento se han hechos cotidianas, en definitiva, otras formas aprender, pero también de participar y apropiarse de la realidad cultural y social están presentes en nuestras vidas. El acceso a otros textos y discursos, y otras formas de relacionarse e interaccionar con la información y el conocimiento son posibilidades de ampliar el conocimiento educativo a otras áreas y estrategias de aprendizaje, aunque la experiencia mediada por las tecnologías se convierta en una experiencia paralela para el alumnado, en un espacio de socialización informal que la escuela parece obviar.

Hemos detectado recientemente es una investigación orientada a analizar los efectos de la sociedad de la información en la educación obligatoria (Rayón, 2008)ⁱ, que profesorado y alumnado se encuentran ante esta nueva realidad en distinta posición. Una parte significativa de profesores permanece pasivo, que no ajeno a las formas y contenidos de apropiación informal que realiza el alumnado. Son conscientes que sus alumnos se familiarizan con los recursos tecnológicos a través de los grupos de iguales o solos en sus hogares, cuyo contexto familiar tiene un grado de aceptación ambiguo ante la cultura tecnológica, sienten temor ante determinadas navegaciones, pero los proveen de recursos tecnológicos. Los niños y niñas se apropian de las tecnologías y contenidos a ellos asociados, y aunque dicha apropiación es de signo contradictorio, éstos comienzan a devaluar, en cierto modo, el conocimiento escolar (Alonso, 2001). Ante estas circunstancias el profesorado suele mantener dos posturas mayoritarias, que forman parte de sus creencias profesionales y se convierten en un obstáculo para la integración de estos recursos en el currículo de un modo regular y desde planteamientos didácticos que den respuesta a los aprendizajes informales que las nuevas generaciones llevan a cabo con los medios tecnológicos.

La primera postura que podríamos denominar perspectiva determinista, se adapta a los desarrollos tecnológicos y sus aplicaciones sin un análisis en profundidad de la “utilidad” educativa de estos medios. La cultura tecnológica se reduce a un conocimiento de tipo instrumental, de destrezas técnicas, al servicio de la enseñanza. La utilización de los medios electrónicos para presentar contenidos

conceptuales, organizarlos y motivar a los estudiantes son las razones que se esgrimen. El diseño de materiales docentes se concreta desde esta postura en una actividad de búsqueda de materiales en red, centrada principalmente en la búsqueda de unidades didácticas que puedan satisfacer la enseñanza de determinados contenidos. En este sentido el profesorado valora el material multimedia, pero en el momento de preguntarle cómo lo integra en las tareas de enseñanza-aprendizaje, se constata que su utilización se reduce a la mera transmisión de contenidos.

Otras razones que suelen aducirse para justificar este tipo de integración es simplemente que si la tecnología está presente en “nuestras vidas” la escuela no puede dar la espalda a esta evidencia, los docentes suelen entender además que la familiarización y dominio instrumental de estos recursos por parte de los estudiantes le facilitará en cierto modo una salida en el mercado laboral. Desde esta postura la integración de estos recursos pone énfasis en las nociones, conceptos y datos necesarios para utilizar estos recursos a nivel de usuario por parte del alumnado, bien para una utilización disciplinar o bien especializada como corresponde a las clases de informática. En sí misma, no es una perspectiva negativa, incluso podemos entenderla como una fase necesaria, el peligro que encierra es que puede consolidarse como única alternativa posible y válida.

Tras esta postura se esconde una integración curricular de las Tic desde planteamientos dicotómicos: “tecnologías sí / tecnologías no”, y se dificulta, así, la identificación de otros aprendizajes y otras prácticas educativas más relevantes pedagógicamente. Y lo que también es importante, se obvia comprender el modelo de enseñanza y aprendizaje que subyace en las acciones prácticas en que se concretan los usos más arriba señalados.

Existe otra postura, contradictoria y, en cierto modo, ambivalente: “hay que incorporar la Tic en la escuela, no hay dudas, pero...”. Desde esta perspectiva, algunos docentes saben de las experiencias que sus alumnos experimentan con estos recursos, bien desde su rol de padres y madres, bien desde su rol como profesionales situados en las coordenadas socioculturales actuales. Pero el qué incorporar de la cultura tecnológica y cómo llevarlo a cabo es para el profesorado en estos momentos una deliberación pendiente, no exenta de obstáculos e incertidumbres.

Aunque saben que la búsqueda de respuestas tiene que ir más allá de usos instrumentales y portadores de contenidos, encontrar respuestas no es fácil para ellos. Y al final, terminan contraponiendo cultura impresa a cultura tecnológica, una enseñanza basada en medios impresos frente a una enseñanza basada en medios electrónicos. De este modo se corre el riesgo de que los medios electrónicos salgan perdiendo en la comparación, pudiéndose concluir que los medios impresos han cumplido siempre mejor con los fines de la educación obligatoria. Esta postura puede llegar a desestimar que las tecnologías no puedan aportar algo a la educación

de los estudiantes, pero esta aportación no suele percibirse como algo relevante a su tarea de enseñar. Incluso se puede llegar a conclusiones más radicales: que la cultura tecnológica es un conjunto de prácticas que atenta contra la cultura escolar. Y mientras los “por qué” no estén claros, los videojuegos, la Internet, los SMS ... y los usos a ellos asociados pueden llegar a ser vistos como una realidad negativa, incluso amenazante, que dificulta la tarea docente.

Algunos docentes van asumiendo que las clases de informática o el uso puntual del ordenador no es una práctica sustentadora de los importantes aprendizajes que sus alumnos tienen que llevar a cabo. Pero al oponer una enseñanza basada en medios tradicionales frente a una enseñanza basada en medios electrónicos, se apela de un modo implícito a una idealización de la enseñanza y del aprendizaje basado en modelos tradicionales, impidiéndose un análisis crítico sobre el alcance de la enseñanza basada en los medios de siempre. Cuestión importante si tenemos en cuenta las consecuencias que para la educación obligatoria tiene la “política del libro de texto” (Martínez Bonafé, 2002). De este modo, algunos docentes aunque en su discurso no rechazan abiertamente la incorporación y uso de las tecnologías, en la práctica acaban adoptando una actitud de oposición pasiva ante su integración curricular.

En síntesis, desde ambas posturas se están desestimando varias cuestiones que debieran ser rescatadas como contenido formativo para su debate y crítica constructiva. Entendemos que tras estos planteamientos los profesores no tienen en cuenta que las tecnologías y sus aplicaciones, por no ser independientes de otras prácticas sociales en las que sus alumnos se ven inmersos, tienen un alto contenido educativo que debe ser rescatado por la cultura escolar para su perfeccionamiento desde principios educativos coherentes con la sociedad de la información (Pérez Gómez, 2006). Y a esta cuestión no le hemos prestado mucha atención hasta ahora, de modo que las necesidades sociales y educativas que la sociedad de la información plantea a la escuela no están claras. La igualdad de oportunidades ante el acceso a la información y el conocimiento no aparece como una cuestión decisiva y necesaria en el universo de preocupaciones de los docentes.

Además, ambas posturas también desestiman otros aprendizajes que en la actualidad son necesarios trabajar en la escuela, aprendizajes que serían la expresión más elaborada de las nuevas formas de comunicación, acceso a la información y nuevos contenidos que estos recursos nos brindan, y que en última instancia tienen que formar parte de los fines que persiga la escuela.

2.1. Otros contenidos para la formación del profesorado

El primer paso que debiéramos acometer sería poner al profesorado en situación de que comprendiera y dotara de sentido educativo a la integración curricular de las Tic desde una perspectiva de re-construcción social. Como plantean Fullan (2002:103) cuando las razones que justifican un cambio no están claras, y el profesorado no ve

la necesidad del cambio planteado, éste termina siendo más superficial y aparente, que real. El segundo paso, sería clarificar a qué fines educativos podría contribuir su utilización en la educación obligatoria.

Por todo lo expuesto hasta el momento entiendo que la formación del profesorado debiera de trabajar, como **una primera fase o etapa**, contenidos que permitan a los profesores **desentrañar en clave pedagógica la relación interdisciplinar entre la cultura tecnológica y la cultura escolar**. Las Tic en la formación del profesorado se convertirían en la posibilidad necesaria para que el docente:

1. Transformara en clave de aprendizajes los conocimientos que permiten a cualquier persona situarse en una sociedad interconectada, que caracterizada por flujos de información constantes y cambios socioculturales potentes², requieren de destrezas, capacidades y actitudes propias de una educación transversal. ¿Por qué hay que integrar las tecnologías en los proyectos educativos? ¿Necesitan los alumnos saber algo nuevo? ¿por qué? La búsqueda de razones y argumentos que justifiquen la utilización de las Tic más allá de los argumentos impuestos por la moda y el mercado, les facultaría para comprender las necesidades sociales y educativas que la sociedad de la información plantea a la escuela. Valga como ejemplo, la traducción educativa que nos hace Gimeno (2005) de los procesos y experiencias que las nuevas tecnologías de la información nos brindan, traducción que revitalizaría el proyecto de la educación obligatoria mediante nuevas y no tan nuevas experiencias de lectura y escritura y, por tanto, de acceso al conocimiento de la mano de estos medios.

2. Consecuentemente, también sería una oportunidad para que el docente analizara y clarificara qué grandes metas educativas podrían ser satisfechas y trabajadas en las aulas. Los profesores son quienes traducen y llenan de significado los fines de la educación desde sus motivaciones, intereses y conocimiento profesional. Se trataría de que subjetivizaran lo “nuevo” en relación con las “viejas” metas, que sintieran que la utilización de las Tic es algo valioso que merece ser trabajado en las aulas porque “leen” con claridad los fines educativos. Esto no significa que la integración de las tecnologías tenga que ser traducida en pequeños fines, porque como nos recuerda Fullan (ibid:105) los cambios simples e insignificantes pueden ser muy claros.

Se trataría en definitiva que los docentes buscaran razones para la utilización de las tecnologías y sus aplicaciones en coherencia con las necesidades sociales y educativas que tiene planteadas la escuela. Una búsqueda debatida y consensuada

² Piense el lector la necesaria reflexión que los profesores debemos de realizar sobre los cambios en los nuevos escenarios laborales, pues en su dinámica y consecuencias para los futuros trabajadores encontraríamos parte del sentido y la urgencia de facilitar a las nuevas generaciones procedimientos de trabajo intelectual para el aprendizaje autónomo.

para que las hicieran suyas desde sus compromisos e intereses. Todos los docentes tienen unas creencias más o menos explícitas sobre las razones y fines que satisface el uso de las tecnologías en la educación obligatoria, y son estos supuestos los que se tienen que someter a revisión. Entiendo que mientras estos contenidos no se rescaten en la formación del profesorado, y se anteponga su tratamiento a favor de la alfabetización meramente instrumental de los aparatos y aplicaciones, le estaremos ofreciendo pocas alternativas para una intervención de cambio positivo en la práctica educativa.

Una **segunda fase o etapa** se concretaría en poner a los docentes en situación de **traducir lo fines identificados en la fase anterior en metodologías de trabajo**. La integración y utilización de los medios electrónicos merece la pena ser planteada en torno a conflictos curriculares. El cómo llevar a cabo propuestas de trabajo no puede reducirse a cómo trabajar con los alumnos en función de las posibilidades del programa o aplicación del momento. El profesorado tiene que interpelarse y debatir qué pueden hacer en consonancia con los fines que hayan decidido son valiosos y merecen la pena trabajar en la fase anterior. Habría que convertir la formación en un espacio para que los docentes:

- Desentrañaran los enfoques de enseñanza y aprendizaje que subyacen en las acciones deterministas en el uso didáctico de las tecnologías, y lo que es más importante aún, las consecuencias derivadas de dicha intervención en la práctica educativa, tanto para el profesorado como para el alumnado.
- Reflexionaran sobre algunas ideas y creencias previas sobre cómo y qué trabajan, con o sin tecnologías, para detectar fortalezas y debilidades, miedos, incertidumbres y potencialidades. Las dudas que asaltan al profesorado cuando comienza a experimentar una utilización de las Tic con voluntad transversal son numerosas: “¿habrá que eliminar contenidos?, si fuera así, ¿cuáles?, ¿qué tareas serían más pertinentes plantear a los alumnos? ¿podrían llegar a saber menos nuestros alumnos? ¿qué estrategias de trabajo habrá que poner en marcha y al servicio de qué metas educativas? ¿qué hacemos con el libro de texto? ¿qué tipo de materiales tenemos a nuestro alcance como alternativa al libro de texto? La formación del profesorado que ha dominado hasta el momento ha fragmentado e instrumentalizado en exceso el conocimiento didáctico en relación con la utilización de los medios tecnológicos, parece oportuno pues que trabajemos en otra dirección.

El enfoque que proponemos identifica tres tipos de conocimientos necesarios para una integración de las Tic acorde con la sociedad de la información, invirtiendo el proceso de adquisición de dichos conocimientos, de manera que los docentes no empiecen centrando su atención únicamente en un saber cómo a nivel usuario de informática figura 3. Es más sencillo comenzar por la base, y aún siendo la tónica dominante en la formación inicial y permanente del profesorado, hemos visto que a

los docentes les será más difícil vislumbrar esos saberes transdisciplinarios necesarios en la educación obligatoria hoy: seleccionar información, buscar datos relevantes, problematizar dichos datos para llegar a construir conocimiento (distinguir conocimiento de información), comunicar de un modo responsable y haciendo uso de los distintos códigos de representación que nos brindan las tecnologías, ..., resultándoles también más difícil que puedan trascender prácticas instructivas y reproductoras.

La propuesta que defendemos se basa en invertir la pirámide de modo que sea el extremo superior, donde están las razones y argumentos que justificarían la utilización didáctica de las Tic, y ponerles en situación de diseñar materiales acordes con los nuevos saberes que la sociedad de la información reclama a la escuela. En un segundo momento se pasaría al nivel intermedio, el saber qué fines deben y pueden ser trabajados en función de los procesos y experiencias educativas que nos brindan estos recursos. Así, los docentes estarán en mejor disposición de traducir de un modo coherente y en esquemas prácticos aquello que hayan decidido es importante para su tarea docente en los niveles superiores, de modo que el diseño de materiales se concrete en una práctica de autonomía y desarrollo profesional. El cómo trabajar con las tecnologías estará apoyado y fundamentado en estos dos niveles, y no al revés.

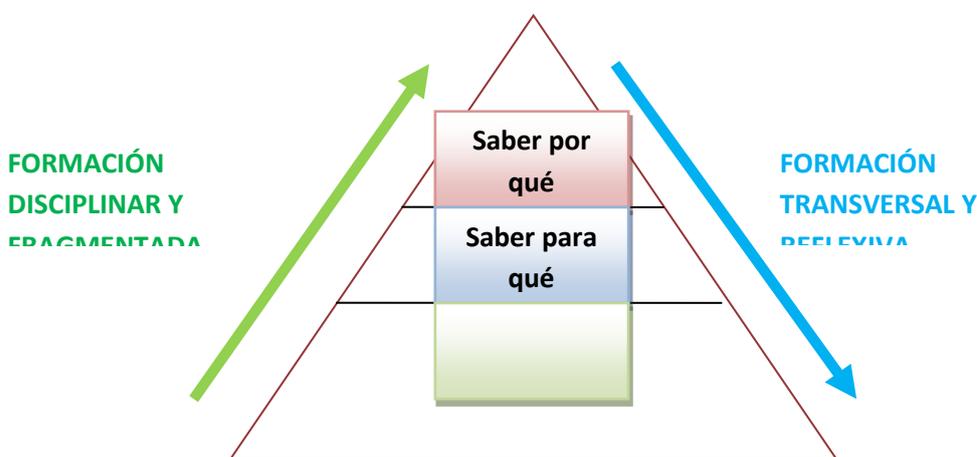


Figura 1

Nuestra experiencia docente nos ha demostrado que los profesores se alfabetizan en el manejo de los medios cuando sienten la necesidad de hacerlo, cuando las rutinas y destrezas que empleamos en el uso del ordenador, dvd, teléfono móvil ... quedan subordinadas a propuestas de trabajo de más largo alcance, porque son significativas y relevantes para aprender otros conocimientos. Diseñar tareas, y generar entornos de aprendizaje auxiliados con estos recursos tecnológicos, se

convierte de este modo en la acción consecuente con un proceso de reflexión previo sobre el sentido y alcance de las tecnologías en la educación.

Coherentes con estas evidencias y reflexiones, nos vamos a detener en las nuevas condiciones o rasgos de lo que ha venido en llamarse la sociedad de la información, pues sin ello no podemos entender qué representan y qué implicaciones tienen las tecnologías en la educación, y más concretamente en la formas de aprender, dada la diversidad de condiciones en las que hoy podemos hacerlo y la diversidad de materiales que las tecnologías nos brindan para ello. Y lo que parece más importante, no podemos analizar con detenimiento si alteran o no la experiencia de aprendizaje, si la enriquecen o la empobrecen.

La sociedad de la información, y las tecnologías que le son propias, se han convertido en un fenómeno socio-comunicativo sin precedentes, generando cambios en las formas de comunicar e informar, y por tanto de acceder a múltiples textos y materiales que pueden ser leídos. Es pues razonable que nos detengamos a clarificar el desafío que estas herramientas plantean a la educación, y más concretamente a una de las actividades que definen el sentido de la escolarización primaria y básica, leer (y escribir) como manera fundamentales de educarse.

¿Qué tipo de alfabetización es necesaria trabajar hoy en la escuela? ¿Cómo debemos de entender la tarea alfabetizadora de la educación como proyecto esencial de la misma para dar respuesta a la diversidad de experiencias en la que el alumnado se ve inmerso? ¿Qué implicaciones tiene todo ello en la igualdad de oportunidades como principio básico de la educación obligatoria? ¿En qué lugar queda el libro de texto como material de acceso al contenido?

3. Nuevos mecanismos de participación y exclusión social: leer o no leer y otras alfabetizaciones

Hablar de la sociedad del conocimiento puede convertirse en un lugar común, en un comodín para referirnos a la sociedad actual con el que queremos nombrar y apresar una realidad escurridiza, en cambio constante y llena de incertidumbres, en definitiva, nombrar un aquí y un ahora cuyos rasgos y procesos esenciales no terminamos de identificar, ni comprender. De este modo, hay otras acepciones que aunque impliquen matices diferentes, utilizamos como sinónimos, sociedad de la información, sociedad post-capitalista o sociedad post-industrial. Paraguas bajo el cual podemos identificar una serie de rasgos y procesos que representamos en el siguiente cuadro (fig.:2).

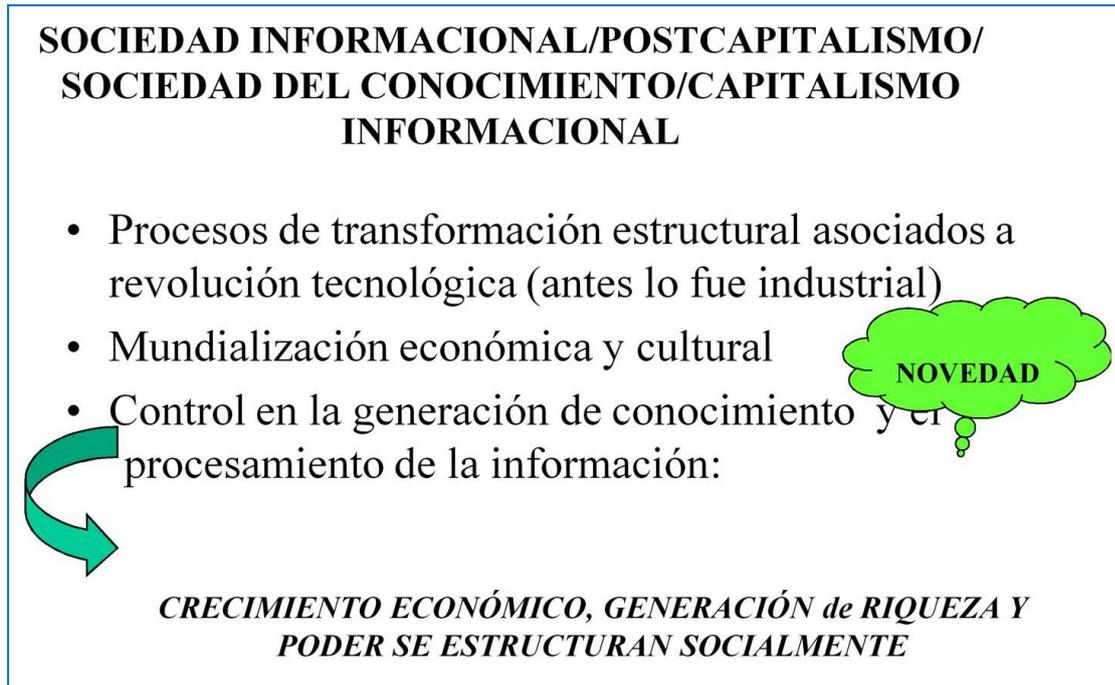


Figura 2.

No obstante, dado el tema que nos ocupa, nos interesa utilizar la acepción “sociedad del conocimiento” como imagen para apresar y pensar una serie de rasgos y procesos esenciales, que nos sirvan para comprender qué mecanismos más relevantes existen en relación con la tarea alfabetizadora de la escuela, y más concretamente con la experiencia lectora como forma básica de acceso a la educación.

La primera cuestión es que el momento sociohistórico actual sitúa a la escolarización ante la encrucijada de repensar las prácticas educativas en general, y, más concretamente, las prácticas lectoras (aprender a leer y dedicarse a aprender con la lectura) como actividad fundamental de acceso a la cultura y construcción del conocimiento. La amplitud y profundidad de los procesos de cambio en los que nos vemos inmersos así lo evidencian, dadas las implicaciones decisivas en la vida de los individuos. Veamos por qué.

Estos procesos de cambio tienen su manifestación en el plano político, económico y cultural, como muy bien ha sabido mostrar Castell (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. Aunque no es este el espacio para entrar en el análisis de los rasgos y dinámicas más sobresalientes que caracterizan nuestra sociedad en los planos señalados, sí es importante señalar una de los cambios más relevantes que definen lo que se ha denominado la sociedad del conocimiento. Un momento sociohistórico bautizado como la “era del acceso” a dos activos básicos generadores y sustentadores de las

tramas globalizadas económicas, financieras y culturales: el conocimiento y la información. Activos generadores de riqueza y, por tanto, de desigualdad, en el que el acceso o no al capital cultural es lo que define quedar dentro o fuera de la sociedad. La sociedad del conocimiento es la sociedad del aprendizaje a lo largo de la vida. El empleo, el entretenimiento y el ejercicio de una ciudadanía democrática, ahora, requieren para su disfrute sujetos capaces de aprender en una espiral continua.

Las palabras de Gimeno (2001) son clarificadoras y contundentes cuando nos advierte al respecto:

"Quedar dentro o fuera de la misma, no la constituyen ni la propiedad de los medios o la posesión del capital, ni la fuerza de trabajo, por importantes que sean. Las establece el poder acceder o no al capital intelectual. La economía en red se apoya en la posesión no de bienes raíces, sino en las ideas y estrategias de gestión que saben conjugar esos bienes, en la capacidad de innovación... Interesa no tanto el "tener" como el "poder acceder" que da el "poder saber". Las diferencias entre los que acceden y saben y los que no pueden hacerlo marcan desigualdades mucho más profundas que el tener más o menos bienes de otro tipo." (pag. 65).

Ese poder saber para poder acceder está mediatizado, querámoslo o no, por las experiencias que nos brindan las tecnologías de la información y la comunicación. La penetración de estos recursos en la vida cotidiana, no ha dado paso a un cambio sólo técnico, sino también cultural y social (Lankshear y Knobel, 2008:55). Y en este sentido, las tecnologías como artefactos culturales que son, nos proporcionan saberes eficaces, que amplifican nuestras capacidades y enriquecen nuestras experiencias.

Como bien ha sabido mostrarnos Castells en la "Galaxia Internet" (2000), estos medios eran utilizados por una minoría elitista, sin embargo, a medida que las tecnologías paulatinamente van concretándose en desarrollos cada vez más potentes desde el punto de vista técnico, éstas van penetrando más y más en los entornos cotidianos, y progresivamente van cobrando un sentido y un significado fundamental para la educación: se convierten en una forma de vivir y pensar, en una forma potentísima de acceso al conocimiento, de generarlo y representarlo mediante distintos lenguajes, y, por tanto, de experimentar diversas y nuevas formas de acceso a la cultura.

Como señalan Gimeno Sacristán (2004)³ y Fernández Enguita (2008), no sólo aumentan nuestra capacidad de hacer o ejecutar tareas rutinarias e instrumentales,

³ El lector-a tiene a su disposición la conferencia del profesor Gimeno Sacristán "La condición humana de las nuevas tecnologías", dictada en las II Jornadas Internacionales sobre Políticas Educativas para la Sociedad del

aumentan y amplían las capacidades técnicas de tipo intelectual, lo que para estos autores es lo característico de las élites de nuestra sociedad: el conocimiento. El poder poseer o no conocimiento, y el tener o no tener las capacidades necesarias para generarlo y distribuirlo, se traduce como ya hemos visto en quedar dentro o fuera de la sociedad postindustrial, lo que tiene unas consecuencias en la igualdad de oportunidades como principio y aspiración de la educación obligatoria.

Las tecnologías de la información y la comunicación son artefactos culturales que nos brindan potentes experiencias de acceso al conocimiento, relevantes desde el punto de vista intelectual y social, y por tanto, desde el punto de vista educativo (Bautista, 2007). Pero su apropiación no significa que se genere en igualdad de condiciones, ni se concreten en las mismas oportunidades para todo el mundo. Como bien ha señalado Area (2001), estos artefactos pueden enriquecernos, pero también pueden empobrecernos y debilitarnos.

Las tecnologías enriquecen nuestras capacidades de conocer, la lectura y la escritura -como potentes estrategias de acceso a la cultura- se ven fortalecidas porque estos medios nos permiten acceder a ricos y diferentes materiales, y representar el conocimiento también en formatos diversos. Nos permiten también experimentar nuevas formas de comunicación, de disfrutar y experimentar el ocio y las relaciones con los otros. Pero, tiene que darse una condición básica, que seamos competentes para ello. “Si no tenemos las capacidades intelectuales estos artefactos no nos las van a proporcionar. Sólo son susceptibles de enriquecerse aquellos que estén en disposición de ser enriquecidos, es decir, que tengan competencia previa para ser enriquecidos por ellas” (Gimeno Sacristán, 2004). Matiz importante y decisivo para la educación y las prácticas educativas en la etapa obligatoria, que aún pareciendo obvio, plantea numerosos dilemas.

Si pensamos en la capacidad de información y acceso a la cultura en relación con la lectura escrita, aunque no tiene que suponer necesariamente la pérdida de la lectura, ésta puede verse empobrecida. Pero lo que es evidente es que las tecnologías propician nuevas formas de leer (y también de escribir), “que transforman nuestro mundo, y a nosotros, ejemplificado en el libro como símbolo de la cultura estable para ser leído de modo reflexivo” (Gimeno, 2001:67). Y esta cuestión es lo que necesitamos comprender, de modo que la escuela no siga obviando ni demorando la integración nuevas experiencias, compaginando viejas y nuevas alfabetizaciones, y fortaleciendo a los alumnos en aquellas capacidades imprescindibles para ello. Veamos por qué.

Ahora, la naturaleza y variedad de materiales que pueden ser leídos, y la accesibilidad a los mismos –caracterizada por la inmediatez y disponibilidad

Conocimiento, celebradas el 7,8 y 9 de marzo. Organizadas por la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía, en Granada de 2007.

En http://www.juntadeandalucia.es/averroes/jornadas_internacionales/jsp/home/home.jsp

permanente-, tiene implicaciones en la cantidad de contenidos que pueden ser leídos, y en la calidad de las experiencias que ello genere. Pero, este acceso y disponibilidad no va a concretarse en un aprovechamiento en igualdad de condiciones para todo el alumnado, por el contrario será diferenciado. Aquellos sujetos alfabetizados en profundidad accederán mejor y encontrarán en las nuevas tecnologías las distintas funciones que tiene la lectura (informarse, formarse, estudiar, distraerse, o disfrutar por el simple acto de leer), que aquellos que estén poco alfabetizados.

Téngase en cuenta que los nuevos textos tiene una nueva organización y orden en la sintaxis, e integran distintos sistemas de representación que amplían, por ello, la experiencia afectiva e intelectual que conlleva el acto de leer, y en general, el acto de aprender. En una cultura oral la recreación de significados es muy escasa, y la adquisición de experiencia más allá de lo local pobre, así como la configuración y enriquecimiento del pensamiento limitadas; por el contrario, en una cultura impresa el sujeto trasciende lo cotidiano, resignifica la experiencia local, trascendiéndola, y aumenta la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y lo que le rodea; en una cultura digital los sujetos se sitúan ante otras posibilidades que la cultura impresa había iniciado, dando lugar a una aceleración de determinadas experiencias, e inaugurando otras nuevas (Gimeno Sacristán, 2001). En la figura 3 se resumen algunas características de la experiencia y fortalecimiento del sujeto que lee.



Figura 3. Elaborado a partir de Gimeno (2001) y Lankshear y Knobel (2008)

No obstante, poder acceder a estas nuevas experiencias lectoras a través de las tecnologías, o no hacerlo; tener, en definitiva, la oportunidad de aprender utilizando los nuevos sistemas de representación, o no tenerla, va a depender de la capacidad para leer en el sentido clásico del término. Y, por tanto, como luego veremos, de un contexto escolar en el que las nuevas formas de leer que nos brindan las tecnologías no anulen a las ya existentes, sino que las complementen y las refuercen.

Cuestiones de suma relevancia desde el punto de vista pedagógico. Porque el diferencial de capacidad para aprender con estos recursos, no es una desigualdad de sumas o restas. La sociedad del conocimiento, como ya hemos señalado, es también la sociedad del aprendizaje a lo largo de toda la vida, y supone por ello mismo la prolongación e intensificación del aprendizaje (Fernández Enguita, 2008)⁴. Aprendizaje que está, y estará cada vez más mediatizado por las tecnologías, aunque éstas por sí mismas no lo garanticen como ya hemos señalado. Estoy de acuerdo con San Martín (2009:49 y ss.) que la capacidad de utilización de las mismas, va a depender del acceso que a ellas se tenga, pero sobre todo, de la competencia que se tenga para la lectura de los materiales y textos que las tecnologías nos brindan (también la escritura). Para este autor, factores clave de una divisoria social, cultural y educativa hasta ahora desconocida, de modo que ahora la ecuación es multiplicadora en la generación de desigualdades, y divisoria en una polarización que progresivamente distanciará más a los alfabetizados de los escasamente alfabetizados.

La educación se convierte ahora en espacio decisivo para lograr una alfabetización fuerte, que permita a los individuos la adquisición de un dominio en la alfabetización clásica de la que nadie duda. Otra cuestión, como veremos en el cuarto apartado de este documento, son las formas y el orden pedagógico en el que el dominio de la lectura clásica es enseñada en la escuela.

Necesitamos fortalecer al sujeto lector propio de la cultura impresa, pero complementado esta tarea con una alfabetización multimodal (Bautista, 2007), que incluya una alfabetización clásica, audiovisual y digital como experiencia de acceso a la información, al conocimiento, y garante de la participación en la sociedad del

⁴ Si el lector-a quiere profundizar en estas cuestiones, puede consultar un artículo reciente de Fernández Enguita M (2008). **El desafío de la educación en la sociedad del conocimiento** En *Gaceta sindical: reflexión y debate*, nº 10, pags. 157-168. Disponible en http://cepcastilleja.org/cursos/uploaddata/1/documentos/profesion_docente/desafio_educacion_sociedad_del_conocimiento.pdf

conocimiento en condiciones más justas y equitativas para todos. Sobre esto profundizaremos a continuación.

Para terminar, señalar que atender a la utilización de las tecnologías en la educación obligatoria, implica atender al corazón del proyecto que la constituye y le da sentido: garantizar la igualdad de oportunidades; principio educativo que los cambios estructurales de la sociedad actual y los procesos de exclusión que generan, hacen cada vez más imperioso atender y garantizar.

Las tecnologías pueden instalarse en los contextos escolares bajo unas condiciones generadoras de desigualdad, o instalarse bajo unas condiciones sustentadoras de prácticas más equitativas, porque “se trata no sólo de una cuestión ontológica que consiste en saber en qué nos está convirtiendo la tecnología; es una pregunta que hay que hacerse, por supuesto, pero debemos hacernos otra pregunta política: qué es lo que podemos hacer nosotros con la tecnología” (Feenberg cit. Sourantana y Vadén, 2008:201).

4. Nuevas y viejas alfabetizaciones: la ruptura del orden espacio-temporal y epistemológico del conocimiento

Vamos a exponer en este apartado las posibilidades educativas en relación con una serie de saberes y conocimientos que tienen como eje vertebrador el concepto de alfabetización multimodal o alfabetización tecnológica múltiple que plantea Bautista (2007), y que ha quedado sugerido al final del apartado anterior. Queremos señalar la importancia de la alfabetización tecnológica múltiple y su particular relación con la naturaleza hipertextual e interactiva de los materiales accesibles en la Red, dada la versatilidad de productos y aplicaciones que contiene. El *blog*, *fanfiction*, *Wikipedia*, *filckr* ... tienen una potencialidad comunicativa que los convierte en repositorios de materiales para experimentar nuevas formas de leer (y también de escribir). Para terminar este apartado nos detendremos en las implicaciones que todo ello tiene en la educación obligatoria, concretamente analizaremos de dónde partimos, para justificar que las prácticas alfabetizadoras deben ser entendidas como un proyecto fundamental que implique a toda la comunidad educativa.

El autor más arriba citado utiliza el término de alfabetización multimodal para definir la relación armónica entre tres formas de representar la realidad: textual, audiovisual y digital, que nos permiten el uso de los productos tecnológicos actuales. Término que nos ayuda a comprender que los espacios multimedia que acabo de señalar, proporcionan a quien los utilizan el conocimiento y dominio de diversos lenguajes, ampliando su competencia lectora a través de lo que hemos denominado lectura multimodal y, por tanto, también su competencia para comunicar y expresarse de un modo creativo. Es decir, la Red nos brinda nuevas formas de generar, comunicar y comprender contenidos significativos por medio de textos codificados bajo formatos diversos.

Una de las características básicas de los *blogs*, *fanfiction*, la más popular *Wikipedia*, o los *flickr*, es la diversidad de formatos y la versatilidad de los contenidos a los que dan lugar. Leer, por ejemplo, un *blog* o la *Wikipedia* supone enfrentarse a un discurso hipertextual (hipertexto) que permite a los usuarios ser lectores aislados y silenciosos de textos, en el que las ideas de otros pasan a ser oralidad interiorizada, como con el libro. Pero también permiten, y ahí reside parte su novedad, que el lector no se quede sólo en su diálogo interior, sino que participe de otros comentarios de otros lectores, o que él mismo pueda expresar su propio comentario.

La redacción hipertextual inherente a estas aplicaciones, y su carácter compartido, pone al usuario en situación de decodificar (y producir) discursos como una actividad en la que los alumnos podrían recoger e insertar en su “texto” fragmentos (*links*) del inmenso espacio de la Web. Según el hilo argumental que siga, y la naturaleza del *blog*, por ejemplo, –de opinión, investigación, diario de aprendizaje, creación libre...- los hiperenlaces pueden servir para ilustrar una idea, ampliar información o invitar al lector a completar su conocimiento en otros lugares.

Y esta forma de escribir, reclama una forma de leer basada en el dominio de formas de representación y lenguajes diversos, la puerta de entrada para el análisis, reflexión y la crítica de la realidad que nos circunda. Como señala Kellner (cit. Bautista 2007:595), “los alfabetismos múltiples invocan lectura a través de campos semióticos variados e híbridos, así como ser capaces de procesar crítica y hermenéuticamente materiales impresos, gráficos, imágenes en movimientos y sonidos”.

Mención especial merece la *fanfiction* –como nos explican Lankshear y Knobel (ibid. 94-95)- en la que los usuarios lectores de un libro, por ejemplo, pueden escribir relatos sobre los personajes. Desarrollan relaciones entre ellos que sólo se apuntan en el libro, o los sitúan en otros espacios y tiempos. Su popularidad viene sobre todo por los videojuegos. Pero lo que me interesa destacar de esta aplicación o espacio web, es que la lectura se hace colectiva, dando paso a una escritura también colectiva. Los autores citados más arriba, destacan también una nueva forma de lectura, denominada “betalectura”, mediante la cual unos revisores hacen uso de foros públicos o listas de discusión de prepublicación para someter a las narraciones a un proceso de revisión con la finalidad de detectar errores gramaticales o de ortografía, errores argumentales, o emitir una valoración sobre el relato de otro usuario.

Lo importante de los ejemplos que traigo a colación es que evidencian nuevas formas de leer (y de escribir), caracterizadas por:

- Los usuarios se mueven por los espacios relacionándose con otras personas bajo el criterio de afinidad (cómo se construyen y experimentan los alfabetismos) y la toma de decisiones.
- Los espacios creados para que las personas compartan un interés común, participen, compartan conocimientos... de modalidades muy diferentes (Revistas, chat, guías, grabaciones, imágenes, textos...)
- Carácter colaborativo
- Características:
 - o Participación
 - o Colaboración
 - o Distribución
 - o Dispersión de la pericia
 - o Relaciones entre los sujetos

Y estas experiencias que aquí traigo a colación, pueden ser compaginadas y complementadas con el acceso a las bibliotecas virtuales, que gracias a la digitalización del soporte impreso, se ponen al servicio para ampliar y enriquecer nuestra capacidad de leer.

Diversidad de materiales, textos y formas de aprender que pueden traducirse en acciones concretas en las aulas. Es evidente, que desde estos planteamientos, la lectura (y la escritura) "textual" o clásica no quedan relegadas, por el contrario adquieren un importante valor transversal y universalizador, al no quedar apresadas en el libro impreso. Optar por el libro impreso o las nuevas tecnologías como algo excluyente, no tiene sentido. La opción no es edificante, si queremos hacer lectores para la sociedad del conocimiento, pero ¿de dónde partimos y hacia dónde debemos caminar?

Lo que podamos hacer con las tecnologías va a depender de la capacidad del docente como agente mediador y facilitador de experiencias tecnológicas, y del contexto en el que estos aparatos se utilicen. Segunda dimensión en la que ahora me detendré. Concretamente, en la disponibilidad y reglas de uso de las instituciones escolares, y en los factores sociales y culturales dominantes.

4.1. El acceso y uso de los recursos tecnológicos: del código restringido al código ampliado

La primera cuestión que debemos de tener en cuenta es que un proyecto dinamizador que aglutine a una comunidad educativa en un contexto determinado, tiene que tener en cuenta que la escuela ya no es el único espacio, ni el único tiempo en que se aprende.

La escuela, no puede seguir reduciendo el aprender contenidos disciplinares para su reproducción, limitando la lectura en una práctica con un mero valor funcional y

académico, ni mantener únicamente el uso del libro de texto como un artefacto especializado de acceso a la cultura, ni para un tipo de lectura de estudio o de ocio. Ya hemos visto que otros materiales están disponibles para su lectura, la creación de información y de conocimiento. Porque, como nos dice Gimeno (2001:63) al respecto: “Los métodos de las escuelas han quedado marcados por el viejo orden intensivo, repetitivo y homogeneizador. El hábito lector se expresa en ambientes, tiempos y espacios que ya no son exclusivos de las instituciones escolares”.

Para Hargreaves (2003) esto es importante, y requiere un cambio de mentalidad, porque el orden espacio-temporal en el que aprendemos se rompe, y la cantidad y calidad de los contenidos a los que podemos acceder mediante las tecnologías, rompen también el orden epistemológico del contenido organizado en disciplinas, como muy bien ha sabido analizar San Martín (2009). El contenido limitado, previamente seleccionado –la mayoría de las veces por el “libro de texto”-, e integrado en una asignatura, se altera. La fuente del saber se diversifica, desmaterializa y des-localiza (no sólo podemos aprender ahora con el libro, de hecho las nuevas generaciones no lo hacen, como tampoco aprenden sólo en tiempo escolar).

La diversificación de materiales, la accesibilidad permanente a la Red, y las condiciones en las que podemos ejercer la lectura gracias a ella, implican que se multipliquen también los tipos de lectura, los tiempos para leer y los lugares para aprender, disfrutar, y comunicarnos. Las escuelas deben convertirse en espacios para la sociedad del conocimiento, las tecnologías nos brindan nuevas posibilidades y experiencias, porque abren un espacio inmenso de fuentes escritas, y otros materiales codificados bajo otros sistemas de representación, que los alumnos requieren dominar y comprender.

Los niños y jóvenes, englobados en la categoría alumnos, están socializados en nuevas experiencias lectoras como aprendices en los contextos externos a las instituciones escolares. La tarea pendiente es comenzar a construir un aprendizaje pedagógico que enseñe. Pero para ello, la accesibilidad al ordenador, –a pesar de la presencia de portátiles y redes inalámbricas en los centros escolares-, tiene que superar el código de uso restrictivo. Una veces porque el acceso queda limitado al Aula de informática, y otras porque en su defecto el acceso a la información se convierte en un acceso a contenidos previamente “enlatados”, para evitar navegaciones amenazantes que distraigan al alumnado.

Estamos de acuerdo con Hargreaves (2003) que para enseñar en la sociedad del conocimiento necesitamos repensar el orden pedagógico reproductor que hace que nuestros jóvenes no adquieran el hábito lector, ni el gusto por la lectura; las fuentes de información suelen quedar limitadas al libro de texto, y las experiencias de aprender circunscriben, la mayoría de las veces, la lectura a un valor instrumental,

leer para aprobar. Para este autor “enseñar en la sociedad del conocimiento (...) debería ser una carrera de primera opción, un trabajo para intelectuales adultos, un compromiso a largo plazo, una misión social, un trabajo de por vida. Cualquier otra cosa, deja nuestras vistas muy por debajo del horizonte de la sociedad del conocimiento, y la enseñanza nunca debería conformarse con menos”. Parece posible que, de no ser así, el camino a seguir y las capacidades necesarias para que el alumnado esté en disposición de aprender a lo largo de su vida, quedarán cercenadas.

Es evidente que para que las tecnologías de la información y la comunicación den lugar a experiencias en la línea que vengo señalando, va a depender de que docentes, familias y otros agentes educativos podamos transitar de una mentalidad industrial a una mentalidad postindustrial.

En la figura 4 quedan resumidos los rasgos más sobresalientes de ambas mentalidades, tal y como Lankshear y Knobel (2008) las definen y la contraponen. Y como ellos advierten, una advertencia al lector, es una categorización tentativa, que no agota otros rasgos y procesos con los que identificar una y otra mentalidad.

MENTALIDAD 1 El mundo es en gran medida igual que antes, aunque ahora está más tecnologizado	MENTALIDAD 2 El mundo es muy diferente del que había y es en gran parte por la aparición y comprnsión de las tecnologías digitales interconectadas
<ul style="list-style-type: none">•El mundo se puede interpretar y comprender y se le puede responder adecuadamente en términos físicos - industriales, en general•El valor de un contenido es una función de la escasez•Visión industrial de la producción<ul style="list-style-type: none">•Productos como artefactos materiales•Interés por la infraestructura y las unidades de producción•Herramientas para producir•Atención a la inteligencia individual•Pericia y autoridad "ubicadas" en individuos e instituciones•Espacio cerrado y específico para una finalidad•Relaciones sociales de "estantería. Orden textual estable	<ul style="list-style-type: none">•El mundo no puede interpretarse ni comprenderse, ni se puede responder a él adecuadamente en términos físico - industriales•El valor de una contenido es una función de la divulgación•Visión postindustrial de la producción<ul style="list-style-type: none">•Productos como activación de servicios•Interés por la influencia y la participación no finita•Herramientas para mediar y relacionar•Atención a la inteligencia colectiva•Pericia y autoridad distribuidas y colectivas; expertos híbridos•Espacio abierto, continuo y fluido •Relaciones sociales de "espacio de medios digitales"; textos en cambio

Figura 4. Rasgos más sobresalientes de ambas mentalidades, Lankshear y Knobel (2008)

Recrear las reglas de uso de los recursos tecnológicos en las instituciones educativas, y el orden pedagógico para aprender, es lo que permitirá que las tecnologías proporcionen a los aprendices nuevas experiencias, “rompiendo las trabas espaciotemporales para el transporte y el acceso al conocimiento, minimizando la ocupación de espacio para su almacenamiento, englobando progresivamente en una red de redes todo lo digitalizable (letras, imagen y sonido)”. Sólo una advertencia fundamental, “únicamente aparece un límite posible: la capacidad de los sujetos para acceder a los contenidos de la gran red, sus posibilidades para manejar (comprender y relacionar, etc.) los conocimientos, y sus estrategias para encontrar lo que necesitan” (Gimeno, 2005:103).

En el proyecto de investigación referenciado en el apartado uno de este trabajo, un equipo de investigación mixto –profesores de niveles universitarios y no universitarios- indagamos cómo los alumnos de 5º y 6º curso de Educación Primaria se apropian de la Red y los usos que otorgan a sus aplicaciones en los contextos externos a la escuela, y nos encontramos con una serie de datos que refuerzan las ideas que aquí he expuesto.

Las nuevas generaciones tienen el conocimiento instrumental del ordenador y hacen uso de la Red de un modo flexible e integrador con el objetivo de satisfacer sus deseos de saber. Descargan música, buscan información para los deberes escolares, y para saber de la vida de un cantante o del deportista de turno, o de aquello que simplemente les interesa. Participan en comunidades virtuales, chatean y se comunican. Valoran enormemente la posibilidad de buscar información en la red para las tareas escolares cuando puntualmente algún profesor se lo permite para ampliar información de algún tema en concreto.

La enciclopedia la desestiman porque les exige más esfuerzo y atención, aunque se ven obligados a utilizarla. Como el alumnado reconoce, hacen de la lectura mediada por la Red una experiencia basada en la inmediatez y la rapidez. La lectura sosegada y comprensiva, la distinción y la puesta en valor de las informaciones a las que acceden, y la comunicación de los resultados basados en procesos de análisis y reflexión contratados, se ven comprometidos. La escuela tiende a obviar esta realidad contradictoria y ambivalente, no pone en valor pedagógico estas prácticas, y la compensación de las imperfecciones lógicas de sus experiencias ante la Internet, no son tenidas en cuenta.

Las familias proveen de tecnología a sus hijos, pero viven la misma contradicción de la escuela. Como reconocen una parte significativa del alumnado (75%), primero están los deberes, luego la utilización de la red, y está se deja para un espacio y un tiempo de ocio invadido por la tarea escolar, que exige las lecturas de siempre. Y, de

nuevo, los estudiantes a través de sus progenitores se ven abocados a una disociación clara y evidente entre el uso de estos recursos para el entretenimiento y su uso para realizar los deberes escolares. Dado que son los medios propios de la cultura impresa –libros de texto, y enciclopedias- los recursos que más utilizan los alumnos para los deberes escolares, se está reproduciendo y legitimando en sus hogares el mismo planteamiento que tiene la mayor parte del profesorado. Ven en ellos, con cierto derrotismo, una función de entretenimiento poco productivo para los niños y niñas.

Se evidencia cómo los padres y madres tampoco asignan un significado educativo a los medios tecnológicos. De modo que el potencial formativo que estos recursos tienen como fuentes de experiencias lectoras en la línea que he defendido, se desestima. Podemos afirmar entonces que en los contextos externos a la escuela el necesario acompañamiento y reconstrucción que los adultos debieran de llevar a cabo en relación a las acciones mediadas por estos recursos, se ve obviada. Los progenitores sólo controlan el tiempo de exposición. Aunque, y esto es lo paradójico, los niños y niñas expresan de modo mayoritario que los padres y madres muestran cierto recelo ante el acceso a la Internet y los videojuegos.

Los niños y niñas están motivados, para ellos “navegar” más que un capricho parece que se está convirtiendo en una necesidad. Para ellos tiene una relevancia evidente la red, en la que pueden buscar información y acceder a datos sobre todas aquellas cuestiones que les interesan. Los alumnos pueden acceder a la tecnología, tienen experiencias significativas en las que son agentes activos ante la red y ante los materiales que ella les brinda, y muestran autonomía para buscar información también. El reto está en trasladar esas experiencias con un sentido educativo a las aulas, y en el tiempo extraescolar enriquecerlas y sistematizarlas pedagógicamente.

5. Conclusiones

Hemos visto que la sociedad del conocimiento es una sociedad del aprendizaje, pero es un proyecto en construcción que no está cerrado. El futuro se puede construir, y el ideal de la universalización del acceso a la cultura es aún posible, pero en un contexto escolar que articule nuevos códigos y reglas. En la sociedad actual saber leer, acceder a la información de un modo inmediato y fructífero, tener competencias para buscar y encontrar el texto necesario, disfrutar de múltiples lecturas, comunicarse y participar en redes diversas, son condiciones básicas para el autoaprendizaje, y el ejercicio de una ciudadanía democrática.

Parece necesario, ante las circunstancias que venimos analizando en este trabajo, que los centros escolares se conviertan en espacios y tiempos que:

- faciliten el acceso a otras experiencias lectoras que complementen la lectura de “toda la vida” con lecturas para aprender contenidos con experiencias de colaboración e interacción en comunidades en red; diversidad de materiales

deben de ser puestos a disposición del alumnado como fuentes de acceso al conocimiento

- faculden para enseñar a navegar, aprendiendo pautas y normas que permitan a los usuarios encontrar caminos fructíferos en función de sus intereses, y conseguir que la apertura de la Red se transforme en selección autónoma y motivadora para todo tipo de lecturas, acceso a la información y su conversión en conocimiento;
- garanticen la accesibilidad a los recursos desde diversidad de espacios, tiempos, y materiales, evitando horarios restrictivos, materiales previamente “enlatados”, y conjugando la perspectiva lúdica con la disciplina y esfuerzo que requiere una lectura profunda y motivadora para conocer, comprender contenidos, informar y comunicarse;
- proporcionen el acceso a materiales ricos y diversos en distintos soportes y sistemas de representación, rompiéndose los límites academicistas y reproductores de leer, y, por tanto, del aprender;
- y hagan de los lugares para aprender espacios en que niños, jóvenes y adultos puedan sin restricción conjugar las distintas formas de lectura con otros proyectos que les interesen, como la web 2.0 pone a disposición de los usuarios.

Las tecnologías se han hecho cotidianas en nuestras vidas, y su poder transformador es evidente. No se trata sólo de pensar qué y cómo usarlas, sino de recrear unas reglas de uso y recrear un modelo educativo en el cual la socialización paralela entre tiempo escolar y tiempo extraescolar a la que se ven sometido el alumnado vaya paulatinamente confluyendo.

Los planteamientos que aquí hemos expuesto y los análisis realizados, abiertos a la crítica y al debate, son una invitación a reflexionar sobre qué aprendices se tenemos en nuestros centros escolares, de qué modo les afectan las tecnologías dentro del espacio escolar y cómo les afectan en los espacios extraescolares. Analizar estas cuestiones nos permitirá comenzar a identificar qué diferenciación desigual se genera en función de los usos que el alumnado y familias hacen de las mismas, y de los usos que caractericen el trabajo escolar. La correspondencia o no entre los usos escolares y los usos extraescolares pueda resultar de este modo más evidente, punto de partida para comenzar a pensar una educación que atienda a la igualdad de oportunidades, que provee diversidad de materiales, y concreta el aprendizaje en tareas más abiertas, menos reproductoras y más significativas para las formas de aprender que las tecnologías nos brindan.

6. Bibliografía

- ALONSO, C. (2001). Redes, Navegantes Y Náufragos. Tecnologías Y Competencias Sociales En La Infancia Y La Adolescencia. Aula De Innovación Educativa, Vol. 102, 29-31.
- AREA MOREIRA, M. (Coord.) (2001). *Educación En La Sociedad De La Información*. Bilbao:Desclée De Brouwer.
- BAUSTISA GARCÍA-VERA, A. (2007). Alfabetización Tecnológica Multimodal E Intercultural. *Revista De Educación*, 343, Pp.: 589-600. (Disponible On Line).
- CASTELLS, M. (1996). *La Era De La Información*. Vol. 1, 2 Y 3. *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial. 1997.
- CASTELLS, M. (2002). *La Galaxia Internet*. Barcelona:Alianza Editorial
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2008). El Desafío De La Educación En La Sociedad Del Conocimiento, En *Gaceta Sindical: Reflexión Y Debate*, Nº 10, Pags. 157-168. Disponible En [Http://Cepcastilleja.Org/Cursos/Uploaddata/1/Documentos/Profesion_Docente/Desafio_Educacion_Sociedad_Del_Conocimiento.Pdf](http://Cepcastilleja.Org/Cursos/Uploaddata/1/Documentos/Profesion_Docente/Desafio_Educacion_Sociedad_Del_Conocimiento.Pdf). (Consultado 13 Mayo De 2009).
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar En La Sociedad Del Conocimiento*. Octaedro:Barcelona
- FULLAN, A. (2002). *Los Significados Del Cambio*. Barcelona:Octaedro.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación Y Convivir En La Cultura Global*. Madrid: Morata
- GIMENO SACRISTÁN J. (2005). *La Educación Que Aún Es Posible*. Madrid:Morata.
- LANKSHEAR, C. Y KNOBEL, M. (2008). *Nuevos Alfabetismos. Su Práctica Cotidiana Y El Aprendizaje En El Aula*. Madrid. Morata.
- LEDESMA MARIN, N. (2009). Emancipación Y Tecnologías De La Información Y La Comunicación En La Formación Inicial Del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*. Vol. 12, Nº 4.
- MARTINEZ BONAFÉ, J. (2002). *Políticas Del Libro De Texto Escolar*. Buenos Aires: Niño Y Dávila.
- SAN MARTIN, A. (2009). *La Escuela Enredada: Formas De Participación Escolar En La Sociedad De La Información*. Barcelona:Gedisa.

SOURANTANA, J. Y VADÉN, T. (2008). *De Los Medios De Comunicación Sociales A Los Medios De Comunicación Socialista: El Pontencial Crítico Del Wikipedia*. En McLaren, P. Y Kincheloe, J.L. (Ed.). *Pedagogía Crítica: De Qué Hablamos Y Dónde Estamos*. Barcelona: Grao.
