



Fortalecimiento Pedagógico de
las Escuelas del Programa Integral
para la Igualdad Educativa



uso pedagógico de las
**TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN
Y LA COMUNICACIÓN**

eje 1

**Reflexión pedagógica:
educación, cultura
y nuevas tecnologías**

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Eje 1 : uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación : reflexión pedagógica : educación, cultura y nuevas tecnologías : módulo para capacitadores. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.

48 p. + CD ; 28x22 cm.

ISBN 978-950-00-0609-5

1. Formación de Docentes. 2. Tecnologías de la Información y Comunicación. I. Título
CDD 371.1

La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y en ningún caso debe considerarse que refleja los puntos de vista de la Unión Europea.

Presidente de la Nación
Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología
Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación
Lic. Juan Carlos Tedesco

Subsecretaria de Equidad y Calidad
Lic. Alejandra Birgin

Subsecretario de Coordinación Administrativa
Lic. Gustavo Iglesias

Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
Lic. Laura Pitman

Directora de la Unidad de Financiamiento Internacional
Mg. Sc. Aída Arango

Coordinador Nacional del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)
Prof. Walter Grahovac

Coordinadora del Proyecto Fortalecimiento Pedagógico para las Escuelas
del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE)
Lic. Stella Escandell

Estos materiales han sido producidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología,
en el marco del Proyecto FOPIIE.

Autores

Débora Schneider
Ana L. Abramowski
Guillermina Laguzzi

Supervisión técnica y revisión de contenidos

Viviana Minzi
Paula Camarda
Daniel Zappalá

Lectura crítica

Fabio Tarasow
Gisela Schwartzman
Mónica Trech
Susana López
María Virginia Jalley
Orly Lev

Desarrollo editorial

Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Coordinación editorial

Ruth Schaposchnik

Supervisión editorial

Raquel Franco

Estimados colegas:

Desde comienzos de nuestra gestión hemos apostado a apoyar y fortalecer la tarea de las escuelas y a generar las condiciones para que todos nuestros niños y niñas encuentren en ellas un espacio vital de aprendizaje. En este sentido, buscamos acompañar y enriquecer una propuesta pedagógica que permita que todos aprendan más y mejor. La escuela es el mejor lugar para que ellos transiten su infancia porque es la institución destinada a garantizar sus derechos a acceder a los saberes y a la cultura y a participar de una experiencia en común con otros.

Hoy, las múltiples transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales y tecnológicas se hacen presentes en las escuelas y nos plantean el desafío de reflexionar acerca de las formas de diálogo que tenemos con la contemporaneidad. Esos cambios afectan a la infancia, a nosotros como docentes, a los vínculos intergeneracionales y sociales, a los modos de producción y acceso al conocimiento y a sus procesos de transmisión.

Sin dudas, estos procesos de cambio cobran formas particulares en Argentina al entrecruzarse con contextos de desigualdad, pobreza y exclusión, y nos plantean la necesidad de reflexionar acerca de los modos de inclusión en la escuela que estamos proponiendo a la infancia.

Porque la brecha digital es –en el presente– una de las formas de construcción de la desigualdad, entendemos que para lograr una inclusión más plena es necesaria la generación de espacios para conocer y dialogar con los nuevos lenguajes. No se trata solo de contar con el equipamiento tecnológico sino de analizar sus implicancias en la relación pedagógica.

La Ley de Educación Nacional nos brinda el marco para pensar esos nuevos horizontes educativos y culturales y para hacer de la escuela el lugar donde nuestros niños y niñas puedan analizar los contenidos de los nuevos lenguajes y, al mismo tiempo, convertirse en productores críticos y creativos. En estas líneas venimos trabajando para producir las condiciones y apoyar la tarea de los docentes en el sostenimiento de la escuela como un espacio público privilegiado para el cuidado de la infancia.

Por eso, esta propuesta de formación generada para el *Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa* constituye una oportunidad para continuar abonando un camino compartido que nos permita ofrecer a los niños y niñas una mayor participación en la cultura común.

Lic. Daniel Filmus
Ministro de Educación de la Nación

Estimados colegas:

El *Programa Integral para la Igualdad Educativa* (PIIE) viene integrando, como ustedes saben, un conjunto de políticas a escala nacional orientadas a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. Las acciones del Programa cuentan con el apoyo pedagógico de la *Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente*, y están dirigidas a escuelas estatales, urbanas y primarias a las que asisten niñas y niños en situación de vulnerabilidad social.

El PIIE tiene como propósito promover la igualdad de oportunidades en términos de política educativa y la igualdad como punto de partida de las prácticas pedagógicas; asimismo procura movilizar los recursos materiales y simbólicos para garantizar mejores condiciones de aprendizaje para los niños y niñas; promover y alentar acciones conjuntas entre la escuela y la comunidad; acompañar y apoyar el desarrollo de iniciativas pedagógicas escolares en cuanto a espacios de acción y reflexión de las propuestas de enseñanza institucionales y de aula. Para esto se vienen organizando acciones de intercambio y formación con los docentes que apuntan a mejorar su desempeño y fortalezcan la enseñanza.

En el marco de la implementación del PIIE, surge el Proyecto *Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa* (FOPIIE), que suma a los recursos del Estado Nacional el aporte de fondos de la Comunidad Europea. Este proyecto fue concebido como un apoyo al PIIE, y tiene como objetivo específico producir las condiciones para mejorar y renovar las propuestas de enseñanza para la adquisición de saberes básicos de las alumnas y los alumnos que asisten a las escuelas bajo cobertura del Programa.

De esta forma, el FOPIIE fortalece la labor que el PIIE viene desarrollando en la ampliación del horizonte cultural de las escuelas. Es en este marco que se inscribe la capacitación en el Uso Pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La inclusión de las TIC en las escuelas presenta un abanico diverso de temas a pensar y resolver. Algunos ligados a las maneras en que la institución escolar incluye en su cotidiano y en los procesos de enseñanza las prácticas culturales que los niños realizan fuera de la escuela; otros son los aspectos ligados a los problemas pedagógicos y didácticos que esta inclusión nos presenta: ¿cómo se estructura una experiencia escolar en la que los niños a veces saben –sobre la herramienta– más que sus maestros? ¿Es esta una situación que necesariamente signifique debilitamiento de la autoridad pedagógica? ¿Qué saberes le cabe producir a la escuela en torno de las TIC? ¿Qué espacios de enseñanza, intencionalmente diseñados, pueden potenciar el aprendizaje de nuestros niños y favorecer procesos de inclusión?

Creemos además que a través del uso de materiales multimediales es posible resignificar en las aulas las narrativas y experiencias culturales propias de cada comunidad, potenciando la posibilidad de construir y mostrar las identidades de manera múltiple y diversa.

Esta capacitación en el uso pedagógico de las TIC invita, entonces, a un trabajo colectivo en el cual las experiencias, los saberes y las expectativas conformarán el espacio desde el cual abordar preocupaciones comunes sobre los contenidos, y sobre las posibilidades y estrategias para construir intervenciones docentes más enriquecidas.

En este sentido, parece necesario evitar tanto el miedo como la confianza extrema en las posibilidades de las herramientas tecnológicas. Ni cielos ni infiernos pueden guiar nuestra discusión sobre la inclusión de las TIC en las escuelas. Antes bien, la antigua costumbre de conversar entre maestros, con la ayuda de viejos y nuevos recursos, experiencias y encuentros serán una oportunidad para construir un saber más preciso y pertinente en esta materia. Esperamos que este espacio de formación contribuya a enriquecer estos intercambios.

Laura Pitman
Directora de Gestión Curricular
y Formación Docente

Walter Grahovac
Coordinador Nacional del PIIE

Índice

Capacitación en el uso pedagógico de las TIC

Propósito del Eje 1

Encuentro de trabajo

Descripción general **11**

Organización del curso **13**

Recomendaciones para la capacitación **14**

Primera parte: Los cambios tecnológicos, sociales y culturales de las últimas décadas **15**

Segunda parte: Los desafíos de la escuela en la sociedad-red **24**

Tercera parte: A modo de conclusión **40**

Capacitación en el uso pedagógico de las TIC

Descripción general

En el marco de las acciones de formación y desarrollo profesional docente que lleva adelante el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología cobra especial relevancia la acción de capacitación sobre el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desde el Proyecto de Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE).

La propuesta contenida en estos ejes parte del reconocimiento del docente como responsable de la transmisión y la recreación de la sociedad y la cultura en la escuela. Desde este lugar, estos materiales esperan abrir un espacio donde docentes, directivos y supervisores puedan desarrollar y apropiarse de conocimientos, competencias analíticas e instrumentales y estrategias didácticas para la implementación de propuestas pedagógicas de integración de las TIC en el trabajo cotidiano con los alumnos. En este sentido, el desarrollo de la capacitación permitirá a los participantes articular e incorporar recursos informáticos, audiovisuales y multimediales a las Iniciativas Pedagógicas Escolares en marcha en cada escuela. La concepción de estos ejes parte de interpretar la integración de las TIC en las escuelas desde una perspectiva educativa y cultural que permita el desarrollo de habilidades cognitivas, creativas y comunicativas de alumnos, docentes y directivos, evitando que se lo considere un problema meramente técnico e instrumental.

En sus páginas se presentan reflexiones y propuestas de actividades que llevan a interactuar con la información, construir conocimientos, leer críticamente los medios y producir, poniendo énfasis en el uso de las TIC como vehículo expresivo para comunicar ideas, sentimientos y opiniones, abriendo espacios para dar la palabra a los alumnos.

A través de lecturas, análisis de casos, ejemplos prácticos, consideraciones pedagógicas y estrategias de gestión, el recorrido de estos materiales brinda oportunidades de abordar el debate actual acerca de la inclusión de las TIC en las escuelas. Tales propuestas irán adquiriendo diversas formas de apropiación en función del contexto y características de cada institución escolar.

Las temáticas abarcan un conjunto de reflexiones e ideas sobre lo que significan las nuevas tecnologías en nuestras sociedades y, particularmente, sobre su incidencia en los sistemas educativos y en las aulas. Abordan, además, aspectos generales sobre los cambios sociales, políticos y culturales que involucran a –y avanza hacia– la alfabetización audiovisual y la alfabetización digital.

Tales temas se desarrollan durante las 92 horas de duración de este curso, bajo una modalidad semi-presencial (52 horas presenciales y 40 horas no presenciales), a partir de tres ejes:

- ▶ Eje 1: Reflexión pedagógica: educación, cultura y nuevas tecnologías.
- ▶ Eje 2: Alfabetización audiovisual.
- ▶ Eje 3: Alfabetización digital.

El Eje 1, *Reflexión pedagógica: educación, cultura y nuevas tecnologías*, se propone ampliar el horizonte reflexivo de los equipos institucionales con respecto a las transformaciones culturales, sociales y educativas vinculadas con las TIC y su integración en las iniciativas pedagógicas promovidas en las escuelas.

Los ejes 2 y 3, *Alfabetización audiovisual* y *Alfabetización digital*, buscan enriquecer las prácticas de enseñanza y diversificar las experiencias de aprendizaje a partir de la incorporación y el aprovechamiento de los soportes audiovisuales, informáticos y multimediales como objetos de estudio, recursos didácticos y medios de producción y expresión, en relación con el desarrollo de contenidos curriculares e iniciativas institucionales.

La tarea de la escuela consiste, fundamentalmente, en resignificar los mundos a los que tienen acceso las nuevas generaciones, explorar diversos lenguajes, ampliar los conocimientos de los alumnos y brindar posibilidades para que enriquezcan sus miradas y puntos de vista. Esta acción de formación es una oportunidad, tanto para docentes como para alumnos, de desarrollar saberes y habilidades que el mero contacto con las tecnologías y sus productos no necesariamente generan.

Este material y esta capacitación invitan a un trabajo rico, dinámico y responsable, que conlleve a la construcción de nuevos caminos para hacer, entre todos, una escuela mejor.

Propósito del Eje 1

Este primer eje correspondiente a la capacitación sobre el uso pedagógico de las TIC tiene como objetivo principal la presentación de un conjunto de problemas y conceptos que sirvan como introducción y contextualización para el trabajo sobre alfabetización audiovisual y alfabetización digital.

Organización del curso

El tiempo total previsto para el desarrollo de este primer eje corresponde a un encuentro presencial de ocho horas y una instancia no presencial de diez horas. El encuentro se divide en dos grandes momentos que atienden a cada uno de los dos bloques de contenidos que se presentan.

En la primera parte se abordarán "los cambios tecnológicos, sociales y culturales de las últimas décadas", a través de los cuales se propone introducir a los docentes en un conjunto de problemas que los científicos sociales ubican en ese período y, en particular, con aquellos producidos a partir de la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Estos problemas sirven de base para el abordaje de las transformaciones sociales, culturales, económicas y tecnológicas que, desde la década de 1970, generan nuevas experiencias en los sujetos y grupos sociales y resultan indispensables para comprender el espacio de la educación en la actualidad. A fin de colaborar en la comprensión por parte de los participantes del curso de que las diversas problemáticas que se abordan a lo largo de esta primera parte del encuentro están íntimamente relacionadas, se propone el desarrollo de una actividad que pone en juego los distintos conceptos y áreas de análisis, integrándolos y conectándolos.

El tiempo estimado para el desarrollo de esta primera parte del encuentro se calcula en dos horas y media.

En la segunda parte se trabajará sobre algunas de las temáticas que permiten apreciar los diversos desafíos que se presentan para la escuela en una sociedad en proceso de cambio acelerado. En este tramo el trabajo se desarrollará en torno a "los desafíos de la escuela en la sociedad-red" y se propone el desarrollo de cuatro actividades más cortas y acotadas a temáticas específicas.

Se calcula que cuatro horas y media serán suficientes para presentar y discutir las cuestiones que componen esta parte del encuentro. Se debe considerar, además, el tiempo que insume la resolución de las actividades propuestas.

El primer encuentro finaliza con un tercer momento destinado a la preparación para las actividades que deberán realizar los participantes, en forma individual y grupal, durante la instancia no

presencial y al planteo de los requisitos necesarios para el desarrollo del siguiente encuentro, correspondiente al eje *Alfabetización audiovisual*.

Una hora parece ser tiempo suficiente para desarrollar las pautas e indicaciones para el trabajo no presencial, como así también para la preparación de los participantes en relación con el siguiente encuentro presencial.

Recomendaciones para la capacitación

Enunciamos a continuación algunas recomendaciones que pueden contribuir a ordenar y allanar la coordinación de una capacitación de estas características.

- ▶ Las lecturas, el visionado de películas y fotos, los ensayos con software y el debate fundado de ideas están en el centro de esta propuesta formativa.
- ▶ Los espacios en los que se desarrolle la capacitación cuentan, seguramente, con recursos de apoyo como videograbadora, textos de la biblioteca FOPIE, PC y otros, cuyo uso es recomendable anticipar.
- ▶ La conformación de pequeños grupos requerirá anticipar decisiones en función del tipo de actividad propuesta y las características del grupo clase.
- ▶ Seguramente será necesario volver más de una vez sobre los sentidos de las tareas propuestas, realizar síntesis parciales, o señalar aspectos relevantes de la discusión según los propósitos previstos.
- ▶ Se busca generar condiciones que estimulen la producción entre colegas, intentando que los roles institucionales o formaciones específicas no actúen como obstáculo. En este sentido resultan decisivas las intervenciones del capacitador.
- ▶ Es conveniente atender a los límites que impone el tiempo disponible para la capacitación regulando los momentos destinados a las distintas actividades.
- ▶ Además, hay que considerar un tiempo para orientar la realización de las tareas previstas para los momentos de trabajo no presencial, teniendo en cuenta que no todas podrán ser retomadas en el último encuentro presencial.
- ▶ La coordinación de la capacitación requerirá sostener una memoria del trabajo del grupo, en consideración, además, del tiempo que transcurre entre los encuentros presenciales. Las impresiones relevadas durante el encuentro o como una tarea posterior a él, suelen aportar datos para volver sobre problemas que se han podido delimitar, asuntos que se consideran relevantes, y también sobre las cuestiones pendientes.



En el CD encontrará la grilla con el diseño general de la capacitación.

Encuentro de trabajo

Primera parte: Los cambios tecnológicos, sociales y culturales de las últimas décadas

Esta primera parte del encuentro presencial está destinada al trabajo sobre los contenidos del primer capítulo del eje y consta de una única actividad.

ACTIVIDAD PRESENCIAL 1: Los cambios tecnológicos, sociales y culturales de las últimas décadas

Duración: 150 minutos.

Propósitos de la actividad:

- ▶ Lectura y discusión del material teórico.
- ▶ Utilización de los conceptos teóricos para el análisis de situaciones y casos.

Recursos:

- ▶ Computadoras con el programa PowerPoint.

Descripción de la actividad

La primera actividad propone una estrategia que busca integrar los distintos problemas y conceptos teóricos presentados a lo largo del primer capítulo en el análisis de algunas situaciones tomadas de la realidad.

La actividad que estructura este primer capítulo del curso utiliza una estrategia de enseñanza cooperativa conocida como "rompecabezas". Por medio de ella los participantes pueden leer y comprender, a través del trabajo en pequeños grupos, los distintos apartados que conforman el capítulo, y pueden luego utilizar estas comprensiones para el análisis de algunos casos breves. La actividad finaliza con la elaboración de un producto que sintetiza el análisis del cada caso, su presentación y discusión en común y con una evaluación colectiva.

Consignas para los participantes

1) Se propone que se dividan en cinco grupos y elijan uno de los cinco apartados que componen el tema "los cambios tecnológicos, sociales y culturales de las últimas décadas". Se trata de que lean el material propuesto y discutan los aspectos principales que surjan del análisis de cada apartado. Se sugiere que cada participante tome sus propios apuntes. Los cinco apartados son:

- a) La revolución de las tecnologías de la información y la comunicación.
- b) Algunas transformaciones actuales en el campo de la cultura, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.
- c) Las tensiones planteadas entre lo global y lo local.
- d) ¿Sociedad de la información o sociedad-red? Dos explicaciones sobre la revolución informacional.
- e) Las mutaciones en las experiencias sociales a partir de la expansión de las TIC.

2) Se propone que formen nuevos grupos. En cada uno debe haber, por lo menos, un miembro de cada uno de los cinco grupos anteriores, de manera de tener "expertos" en todos los temas trabajados. Cada integrante deberá exponer al resto del grupo los principales aspectos que abordó durante la lectura con su grupo anterior.

3) Los participantes eligen luego uno de los siguientes ejemplos que deben analizar a partir de los conceptos trabajados en esta primera parte del material.

- a) Discovery Channel o National Geographic, canales de televisión de los países centrales difundidos en prácticamente todo el planeta. Presentan programas especiales dedicados a ciertas culturas o prácticas culturales: tribus africanas, China, el carnaval brasileño, etcétera.
- b) La conocida empresa de calzado deportivo Nike es de origen norteamericano. Sin embargo, Nike solo diseña calzado y ropa deportiva; otras firmas los fabrican en países como Indonesia, China, Vietnam y México mediante contratistas que emplean cerca de 500.000 trabajadores, la mayoría de ellos mujeres y niños. Otras empresas, ubicadas en distintos puntos del planeta, son los encargados de la distribución y venta.
- c) Microsoft, la empresa más importante de producción de software de nivel mundial, lanzó las aplicaciones del programa Office (procesador de textos, planilla de cálculo, base de datos y diseñador de presentaciones) en lenguas quechua y mapuche.
- d) Greenpeace, una organización no gubernamental internacional, nació en Canadá en 1971 luchando contra las pruebas nucleares. Luego se extendió a todo el mundo y a la lucha por la "paz verde". Realizan campañas en todos los medios de comunicación y logran que cada actividad que promueven se difunda por la prensa escrita, televisión, internet, etcétera.
- e) Second Life es un mundo virtual, en el que los usuarios pueden asumir una identidad e interactuar con otras identidades de otros usuarios. Diversas compañías se han interesado en estos reinos digitales a partir de su creciente popularidad (tiene ya cerca de 8 millones de usuarios llamados "residentes"). La compañía Adidas, por ejemplo, ha iniciado "operaciones financieras" dentro de este "mundo".

- 4) Se pide a los grupos que sintetizen el análisis utilizando un software de presentaciones dinámicas (PowerPoint o similar) y se sugiere que aprovechen las posibilidades que ofrece este tipo de software para incluir gráficos, mapas conceptuales, imágenes, etcétera.
- 5) Para cerrar la actividad, proponemos que compartan las producciones con los demás grupos y que intercambien opiniones y conclusiones.

Recomendaciones para el capacitador

Para llevar adelante esta actividad se sugiere presentar brevemente el tema general: los cambios en las distintas esferas de la vida en la sociedad actual, haciendo hincapié en que se trata de:

- ▶ Cambios ocurridos a nivel de los países y las sociedades pero que se evidencian también en la vida cotidiana de las personas.
- ▶ Transformaciones fuertemente relacionadas entre sí, que han tenido lugar desde los años setenta y continúan en la actualidad, y que resultan convergentes en muchos aspectos.
- ▶ Experiencias sociales que son objeto de fuertes debates dentro de las ciencias sociales, sobre las que hay variedad de perspectivas.
- ▶ Cambios que resultan muy evidentes, sobre todo en las sociedades desarrolladas y las culturas urbanas, pero que inciden también en todos los demás espacios sociales, aun los que suponen que se mantienen al margen.
- ▶ Procesos que modificaron aspectos centrales de la sociedad capitalista y que, por lo tanto, tienen una incidencia importante respecto de cómo se piensa la educación en dichas sociedades.

A continuación se presenta un fragmento de *La era de la información* de Manuel Castells, trabajo que se menciona en varias oportunidades a lo largo del capítulo y que puede servir para orientar la presentación del tema. El recorte temático realizado para el desarrollo de este primer bloque de contenidos puede identificarse con las problemáticas señaladas por este autor.

Una revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información está modificando la base material de la sociedad a un ritmo acelerado. Las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes a escala global, introduciendo una nueva forma de relación entre economía, Estado y sociedad en un sistema de geometría variable. (...)

El mismo capitalismo ha sufrido un proceso de reestructuración profundo, caracterizado por una mayor flexibilidad en la gestión; la descentralización e interconexión de las empresas, tanto interna como en su relación con otras; un aumento del poder considerable del capital frente al trabajo, con el declive concomitante del movimiento sindical; una individualización y diversificación crecientes en las relaciones de trabajo; la incorporación masiva de la mujer al trabajo retribuido, por lo general en condiciones discriminatorias; la intervención del Estado para desregular los mercados de forma selectiva y dismantelar el Estado de bienestar, con intensidad y orientaciones diferentes según la naturaleza de las fuerzas políticas y las instituciones de cada sociedad; la intensificación de la competencia económica global en un contexto de creciente diferenciación geográfica y cultural de los

escenarios para la acumulación y gestión del capital. Como consecuencia de este reacondicionamiento general del sistema capitalista, todavía en curso, hemos presenciado la integración global de los mercados financieros, el ascenso del Pacífico asiático como el nuevo centro industrial global dominante, la ardua pero inexorable unificación económica de Europa, el surgimiento de una economía regional norteamericana, la diversificación y luego desintegración del antiguo Tercer Mundo, la transformación gradual de Rusia y la zona de influencia ex soviética en economías de mercado, y la incorporación de los segmentos valiosos de las economías de todo el mundo a un sistema interdependiente que funciona como una unidad en tiempo real. Debido a todas estas tendencias, también ha habido una acentuación del desarrollo desigual, esta vez no solo entre Norte y Sur, sino entre los segmentos y territorios dinámicos de las sociedades y los que corren el riesgo de convertirse en irrelevantes desde la perspectiva de la lógica del sistema. En efecto, observamos la liberación paralela de las formidables fuerzas productivas de la revolución informacional y la consolidación de los agujeros negros de miseria humana en la economía global, ya sea en Burkina Faso, South Bronx, Kamagasaki, Chiapas o La Courneuve. (...)

Además, un nuevo sistema de comunicación, que cada vez habla más un lenguaje universal, está integrando globalmente la producción y distribución de palabras, sonidos e imágenes de nuestra cultura, y acomodándolas a los gustos de las identidades y temperamentos de los individuos. Las redes informáticas interactivas crecen de modo exponencial, creando nuevas formas y canales de comunicación, y dando forma a la vida a la vez que esta les da forma a ellas. Los cambios sociales son tan espectaculares como los procesos de transformación tecnológicos y económicos. (...) Los sistemas políticos están sumidos en una crisis estructural de legitimidad, hundidos en forma periódica por escándalos, dependientes esencialmente del respaldo de los medios de comunicación y del liderazgo personalizado, y cada vez más aislados de la ciudadanía. (...) En un mundo como este de cambio incontrolado y confuso, la gente tiende a reagruparse en torno a identidades primarias: religiosa, étnica, territorial, nacional. En estos tiempos difíciles, el fundamentalismo religioso, cristiano, islámico, judío, hindú, e incluso budista (lo que parece un contrasentido), es probablemente la fuerza más formidable de seguridad personal y movilización colectiva. En un mundo de flujos globales de riqueza, poder e imágenes, la búsqueda de la identidad, colectiva o individual, atribuida o construida, se convierte en la fuente fundamental de significado social. No es una tendencia nueva ya que la identidad, y de modo particular la identidad religiosa y étnica, ha estado en el origen del significado desde los albores de la sociedad humana. No obstante, la identidad se está convirtiendo en la principal, y a veces única, fuente de significado en un período histórico caracterizado por una amplia desestructuración de las organizaciones, deslegitimación de las instituciones, desaparición de los principales movimientos sociales y expresiones culturales efímeras. Es cada vez más habitual que la gente no organice su significado en torno a lo que hace, sino por lo que es o cree ser. Mientras que, por otra parte, las redes globales de intercambios instrumentales conectan o desconectan de forma selectiva individuos, grupos, regiones o incluso países según su importancia para cumplir las metas procesadas en la red, en una corriente incesante de decisiones estratégicas. De ello se sigue una división fundamental entre el instrumentalismo abstracto y universal, y las identidades particularistas de raíces históricas. Nuestras sociedades se estructuran cada vez más en torno a una oposición bipolar entre la red y el yo.

(Manuel Castells [2001], *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La Sociedad Red*, Madrid, Alianza.)

A partir de la presentación de estos aspectos generales, se propone a los participantes que conformen cinco pequeños grupos integrados con un número similar de personas. Cada grupo deberá abordar uno de los apartados de este capítulo (consigna 1), para leerlos y discutirlos brevemente. Es importante recordar a los participantes que resulta conveniente que durante la lectura y posterior discusión tomen apuntes individuales. Los cinco apartados son los enunciados en la página 16 de este módulo.

Se sugiere acompañar el proceso de discusión posterior a la lectura en cada grupo, orientando la identificación de los conceptos centrales de cada apartado.

El grupo que trabaje sobre el apartado a) podría tratar de identificar, entre otros conceptos:

- ▶ La idea de distintas revoluciones tecnológicas, vinculadas con grandes transformaciones sociales.
- ▶ La convergencia, en la actual revolución informacional, de desarrollos en las diversas tecnologías: la microelectrónica, la optoelectrónica, la ingeniería genética, entre otras.
- ▶ El hecho de que la actual revolución se diferencia de las anteriores por cuanto supone una aceleración de los procesos de transformaciones y una extensión mundial y, por otra parte, porque el conocimiento produce tecnologías que trabajan sobre el conocimiento y la información (procesándolo, almacenándolo, difundándolo, etcétera.)
- ▶ Los años setenta como el momento privilegiado donde tuvieron lugar los distintos "descubrimientos", en un proceso de retroalimentación positiva, puesto que algunos de ellos sirvieron como base para los otros. Al mismo tiempo, la comercialización de algunos dispositivos se convirtió en el motor del desarrollo de algunos otras herramientas y componentes.
- ▶ La noción de que la tecnología no es una esfera separada de la sociedad y que, por lo tanto, no puede verse a la segunda "impactando" sobre la primera.
- ▶ La idea de que las tecnologías no son neutrales, conllevan valores y contenidos, y que a la vez pueden recibir distintos significados y usos por parte de distintos grupos sociales.

El grupo que discuta el apartado b) puede tratar de identificar, entre otros conceptos:

- ▶ Las características de la televisión como medio de comunicación de masas: la multimodalidad, la idea de una emisión más o menos centralizada y homogénea de productos culturales.
- ▶ Las transformaciones en los distintos ámbitos de la cultura a partir de la masividad generada en torno a la televisión primero y, en la actualidad, en relación con internet.
- ▶ Las actuales dimensiones que caracterizan la televisión: la segmentación de audiencias, la digitalización de la imagen, la definición de nuevos formatos especializados, la incorporación de la lógica de lectura propia de la pantalla de la computadora.
- ▶ La idea de las industrias culturales como espacio de disputa de los grandes grupos económicos.

Quienes trabajen sobre el apartado c), "Las tensiones planteadas entre lo global y lo local" podrían abordar los siguientes conceptos:

- ▶ Las características centrales del proceso denominado "globalización": la mundialización de las actividades económicas, el achicamiento del poder de los Estados, la homogeneización cultural creciente, y la importancia que adquieren en el proceso las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- ▶ La noción de la globalización como proceso que alcanza a quienes incluye, pero también a quienes excluye, y que, en consecuencia, tiende a profundizar las actuales desigualdades entre sociedades y, en su interior, entre grupos sociales.
- ▶ La idea de que los procesos de globalización conllevan, como contracara, fuertes procesos de localización: mientras algunos países, regiones o grupos sociales se integran a la sociedad mundial, muchos otros quedan fuertemente diferenciados y anclados en su situación local.
- ▶ La perspectiva de la homogeneidad cultural que tiende a diluir las diferencias entre culturas al mismo tiempo que difunde distintas prácticas sociales en todo el mundo.



En el CD encontrarán un fragmento de un capítulo del libro *La globalización. Consecuencias humanas*, de Zygmunt Bauman, que amplía algunas nociones sobre el proceso de globalización.

A quienes aborden la discusión respecto del apartado d) puede orientárselos para que identifiquen las siguientes nociones:

- ▶ Los debates sobre la pertinencia de la utilización extendida del concepto de sociedad de la información, que alertan sobre la posibilidad de que esa denominación se convierta en un cliché que impida pensar el fenómeno críticamente.
- ▶ La idea de que las tecnologías de la información fomentan crecientes divisorias o brechas entre sociedades y grupos sociales y que, por lo tanto, no estaríamos frente a una sino a varias sociedades de la información.
- ▶ La perspectiva de que la generalización de la idea de que todo el mundo está inevitablemente dentro de la sociedad de la información es, en parte, producto de campañas y programas políticos, especialmente de las sociedades desarrolladas.
- ▶ Una manera alternativa de hacer referencia a las características del actual modo de desarrollo informacional es a partir del concepto de "sociedad-red" o "sociedad de redes".
- ▶ El concepto "sociedad de redes" permite aprehender mejor la dinámica diferenciadora de la revolución informacional, al considerar la perspectiva de la divisoria digital.
- ▶ La idea de "divisoria digital" relacionada con la de "divisorias de aprendizaje" resulta útil para entender el papel de la educación.



En el CD encontrarán un fragmento de una clase virtual que produjo Martín Becerra, un experto argentino en políticas de la comunicación, en el que se discute la noción de sociedad de la información.

Por su lado, quienes aborden el apartado e), "Las mutaciones en las experiencias sociales a partir de la expansión de las TIC", podrían trabajar sobre:

- ▶ La relativa contemporaneidad de la revolución informacional y las transformaciones en la vida privada, fundamentalmente en torno a los cambios en la familia.
- ▶ La incertidumbre que caracteriza a los sujetos sociales en la actualidad y a la construcción de sus identidades.
- ▶ La idea de múltiples grupos sociales de pertenencia, que posibilita la construcción de identidades diversas y fragmentarias.
- ▶ Las interacciones entre las nuevas tecnologías (especialmente, las tecnologías de redes y los videojuegos) con las actividades de construcción de identidad, que posibilitan la ampliación de estas últimas.
- ▶ El hecho de que las formas de interacción e interrelación entre personas no son homogéneas, sino que aparecen determinadas en parte por variables tradicionales (género, edad, ingresos, nivel educativo, ubicación geográfica, etcétera).

La consigna 2 propone que los grupos de "especialistas" en cada uno de los temas que componen el capítulo se redistribuyan, formando nuevos grupos. Para que la actividad tenga sentido, cada nuevo grupo deberá contar con al menos un "experto" proveniente de los grupos anteriores. Una forma sencilla de realizar esta organización consiste en numerar a los integrantes de cada grupo de "especialistas". Una vez finalizada la discusión de la consigna 1, podrán conformarse grupos que junten a todos los número 1, 2, 3, etcétera.

Una vez constituidos estos nuevos grupos cada integrante deberá exponer al resto los principales aspectos que abordó durante la lectura con su grupo anterior. Este es un buen momento para estimular a los participantes para que pregunten a sus colegas en relación con los distintos temas. Si fuera pertinente, pueden hacerse una o más puestas en común en el grupo ampliado, para intercambiar opiniones y conocimientos.

La consigna 3 solicita a cada grupo que elija uno de los cinco breves casos que ilustran algunas de las transformaciones trabajadas en el capítulo. El análisis debería realizarse intentando poner en relación los distintos conceptos y esferas donde tienen lugar las transformaciones que venimos refiriendo.

En esta instancia, sería importante acompañar el trabajo dentro de los pequeños grupos, alentando el uso de conceptos clave, ampliando las miradas simplificadoras, poniendo en discusión perspectivas diversas, identificando teorías que podrían considerarse.

Por ejemplo:

a) Discovery Channel o National Geographic, canales de televisión de los países centrales difundidos prácticamente en todo el planeta. Presentan programas especiales dedicados a ciertas culturas o prácticas culturales: tribus africanas, China, el carnaval brasileño, etcétera.

- ▶ Las posibilidades abiertas por las tecnologías ópticas y satelitales, que permiten difundir televisión en casi todo el mundo.
- ▶ La noción de globalización, y la idea de que el mundo es pequeño y conocido.
- ▶ Los procesos de homogeneización cultural, que difunden productos de los países centrales a escala global.

- ▶ La idea de McWorld¹ que, a la vez que trae a un primer plano a culturas no centrales, lo hace con el riesgo de mostrarlas como exóticas, o bien integrándolas a un marco cultural común, afín con la sociedad global.
- ▶ La segmentación de audiencias, que presenta un formato específico de canales para un público más o menos determinado.
- ▶ Los monopolios culturales, con los ejemplos de las empresas multimedios (varios canales, diarios, revistas, etcétera).
- ▶ Las posibilidades que ofrecen los medios de comunicación y las prácticas culturales para construir identidades y alteridades.

b) La conocida empresa de calzado deportivo Nike es de origen norteamericano. Sin embargo, Nike solo diseña el calzado y la ropa deportiva; otras firmas los fabrican en países como Indonesia, China, Vietnam y México mediante contratistas que emplean cerca de 500.000 trabajadores, la mayoría de ellos, mujeres y niños. Otras empresas, ubicadas en distintos puntos del planeta, son los encargados de la distribución y venta.

- ▶ Las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, en términos de base material para la sociedad global.
- ▶ Las nuevas tecnologías posibilitan la transformación de los procesos productivos a través de la transferencia de información a través de las redes.
- ▶ La noción de globalización, y la idea de que el mundo es pequeño y conocido.
- ▶ Los procesos de relocalización, contracara de la globalización.
- ▶ La globalización como proceso que amplía las desigualdades entre sociedades.
- ▶ Los procesos de homogeneización cultural, que difunden productos de los países centrales en casi todo el planeta.

c) Microsoft, la empresa más importante de producción de software a nivel mundial, lanzó las aplicaciones del programa Office (procesador de textos, planilla de cálculo, base de datos y diseñador de presentaciones) en lenguas quechua y mapuche.

- ▶ Las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, en términos de base material para la sociedad global.
- ▶ Los procesos de homogeneización cultural, que difunden productos de los países centrales en casi todo el planeta.
- ▶ La idea de McWorld, que a la vez que trae a un primer plano a culturas no centrales, lo hace a riesgo de mostrarlas como exóticas, o bien integrándolas a un marco cultural común, afín con la sociedad global.

¹ Este término suele utilizarse para hacer referencia a la expansión de los productos McDonald's a escala global. Pero al mencionar esta diseminación se habla no solo de la expansión de alimentos, sino también de bienes simbólicos y de procesos de relaciones sociales: "... el caso McDonald's constituye un fenómeno significativo dentro de la globalización económica y cultural, en tanto emerge como una suerte de matriz discursiva cuya lógica se ha extendido más allá de su alcance comercial específico –el mercado de la llamada 'comida rápida'– para abarcar diversas formas de interpelación de usuarios-consumidores, y proponer una modelización de las relaciones laborales y del funcionamiento de la empresa en general" (Mangone y Reale, 2000: 152).

- ▶ La segmentación de audiencias, que presenta un formato específico de canales para un público más o menos determinado.
- ▶ Las posibilidades de construcción de identidad presentes en los desarrollos tecnológicos.
- ▶ Los procesos de relocalización, contracara de la globalización.
- ▶ La cuestión de la divisoria digital y la divisoria de aprendizaje.
- ▶ La expansión de la idea de sociedad de la información.

d) Greenpeace, una organización no gubernamental internacional, nació en Canadá en 1971 luchando contra las pruebas nucleares. Luego se extendió a todo el mundo y a la lucha por la "paz verde". Realizan campañas en todos los medios de comunicación y logran que cada actividad que promueven se difunda por la prensa escrita, televisión, internet, etcétera.

- ▶ Las posibilidades abiertas por las tecnologías ópticas y satelitales, que permiten difundir televisión en casi todo el mundo.
- ▶ La idea de que los distintos grupos sociales otorgan significados diferentes a las tecnologías.
- ▶ La noción de globalización, y la idea de que el mundo es pequeño y conocido.
- ▶ Los procesos de homogeneización cultural, que difunden productos de los países centrales a lo ancho del mundo.
- ▶ La idea de que los problemas locales son cuestiones de interés global.
- ▶ Las posibilidades que ofrecen los medios de comunicación y las prácticas culturales para construir identidades y alteridades.
- ▶ La posibilidad que ofrecen las redes para construir identidades por elección y sostenerlas a lo largo del tiempo.
- ▶ La globalización como proceso que amplía las desigualdades entre sociedades.

e) Second Life es un mundo virtual, en el que los usuarios pueden asumir una identidad e interactuar con otras identidades de otros usuarios. Diversas compañías se han interesado en estos reinos digitales a partir de su creciente popularidad (tiene ya cerca de 8 millones de usuarios). La compañía Adidas, por ejemplo, ha iniciado "operaciones financieras" dentro de este "mundo".

- ▶ La noción de globalización, y la idea de que el mundo es pequeño y conocido.
- ▶ Los procesos de homogeneización cultural, que difunden productos de los países centrales a nivel global.
- ▶ Las posibilidades que ofrecen los medios de comunicación y las prácticas culturales para construir identidades y alteridades.
- ▶ La expansión de la idea de sociedad de la información.
- ▶ La posibilidad que ofrecen las redes para construir identidades por elección y sostenerlas a lo largo del tiempo.
- ▶ La importancia de las redes para los mercados y los flujos de capital.
- ▶ Las posibilidades que ofrecen las redes y los mundos virtuales para la construcción de identidades virtuales y proyectivas.

Este proceso de discusión sobre los casos al interior de cada grupo finaliza con la elaboración de una presentación en PowerPoint o programa similar (consigna 4). Al hacerlo, sugiera a los participantes que exploren las posibilidades que el software de presentaciones dinámicas les ofrece en términos de material complementario a la presentación oral, en la inclusión de cuadros sintéticos, gráficos, etcétera.

Por último, realice la puesta en común de las presentaciones que produjeron los distintos grupos (consigna 5). Se sugiere que hacia el final de la actividad, se realice una ronda de preguntas, inquietudes y consultas.

Segunda parte: Los desafíos de la escuela en la sociedad-red

En la segunda parte del encuentro, se trabajará sobre los contenidos del capítulo 2 del eje, a partir del desarrollo de cuatro actividades:

- ▶ Los contenidos de las TIC.
- ▶ Las alfabetizaciones en disputa.
- ▶ Las alfabetizaciones múltiples.
- ▶ Producción de hipermedia y construcción de la identidad.

ACTIVIDAD PRESENCIAL 2: Los contenidos de las TIC

Duración: 90 minutos.

Propósitos de la actividad:

- ▶ Confrontar opiniones de sentido común sobre los videojuegos y otros materiales culturales y su uso escolar.
- ▶ Discutir la pertinencia del uso didáctico de materiales que abordan contenidos controversiales.

Descripción de la actividad

Esta primera actividad del segundo bloque de contenidos trabaja especialmente en relación con los conceptos y problemáticas abordados en el apartado "Escuela, medios y TIC", y tiene como objetivo principal que los participantes confronten sus opiniones sobre dos aspectos que suelen ser muy discutidos al interior de las escuelas: la inclusión del juego (en este caso a través de los videojuegos) como herramienta para la enseñanza de algunos contenidos; y el trabajo con problemáticas sociales que pueden ser altamente controversiales.

Antes de efectuar la lectura de los tres relatos que se presentan a continuación es recomendable que los docentes realicen una lectura individual de las páginas que corresponden al apartado "Escuela, medios y TIC" del módulo del docente.

La actividad propone la lectura de tres relatos sobre tres videojuegos.

El primero de ellos es un fragmento del libro *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo* del pedagogo y lingüista James Paul Gee, y en él se describe y analiza un videojuego comercial, "Under Ash" (Bajo las cenizas), producido en Siria, cuya historia se presenta en el marco del conflicto palestino-israelí a través de la lucha de su protagonista, el joven palestino Ahmed. Este videojuego le sirve al autor del fragmento seleccionado para pensar en las potencialidades que ofrecen los videojuegos, en tanto espacios en los que se asumen identidades virtuales, para la identificación de valores e ideas implícitas que guían la acción de grupos e individuos (los modelos culturales).

El segundo fragmento está tomado de una breve reseña del periódico *El País*, y se refiere al videojuego "McDonald's Videogame". La reseña, que simpatiza con la mirada crítica del juego (producido por una empresa de diseñadores italianos y distribuido gratuitamente), desarrolla sucintamente las características del videojuego. Este se propone como una visión satírica de los procesos de producción de las hamburguesas de la conocida marca internacional, desde las plantaciones con que se alimenta a los animales, hasta la comercialización de las hamburguesas por parte de empleados que trabajan en difíciles condiciones.



En el CD encontrará el videojuego McDonald's Videogame. Le sugerimos que lo recorra y analice en profundidad. Si bien la navegación del juego forma parte, para los participantes, de una actividad no presencial posterior, en su caso puede resultar de ayuda conocer a fondo las cualidades del videojuego a fin de orientar la discusión.

El tercer fragmento, escrito por la periodista y narradora argentina Sandra Russo, está dedicado al videojuego "Food Force" (Fuerza Alimentaria), diseñado por el Programa Mundial de Alimentos de las Naciones Unidas y pensado como material educativo. El relato describe el videojuego en cuestión (en el que los protagonistas son una fuerza humanitaria que debe ayudar a los pobladores de un país imaginario asolado por la hambruna) y critica a la vez algunos "riesgos", vinculados con la idea de que las personas que requieren de ayuda humanitaria sean asimilados como personajes ficticiales, virtuales, y por lo tanto, ajenos a la realidad de los niños que juegan videojuegos.

Para saber más

En la dirección <http://www.food-force.com/> puede encontrar información sobre el videojuego y tiene la posibilidad de descargarlo (en inglés). También puede hallar información sobre el Programa Alimentario Mundial de las Naciones Unidas (WFP, por sus siglas en inglés).

Cada uno de los casos contiene algunas preguntas que servirán para orientar la discusión al interior de los grupos que analicen los relatos. La actividad propone, además, el debate acerca del valor educativo que materiales como los aquí utilizados pueden tener para la tarea docente, y propone a los participantes discutir la forma de abordar contenidos "controvertidos" y cómo hacerlo a partir de los videojuegos, en este caso, pero extensible al abordaje de otros materiales curriculares como libros, películas, canciones.

Consignas para los participantes

Como venimos señalando, los videojuegos, como otros medios y tecnologías, incorporan contenidos y valores. Utilizaremos tres casos en los que se ponen en juego contenidos "controvertidos", que nos servirán para analizar estas propiedades de los videojuegos y para repensar el lugar de la escuela.

1) Proponemos que, en pequeños grupos, se lea uno de los siguientes fragmentos referidos a tres videojuegos diferentes y discutan ampliamente el caso e intenten responder las preguntas que se presentan a continuación de cada uno de ellos:

Under Ash

Después de los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001, salieron una serie de videojuegos, inicialmente en internet y después como juegos empaquetados, en los que se mostraba a soldados estadounidenses matando árabes y musulmanes. Por razones evidentes, esos juegos no fueron del gusto de los niños árabes. Como respuesta, la casa editora siria Dar Al-Fikr diseñó un videojuego llamado Under Ash (Bajo las cenizas). Su héroe es un joven palestino llamado Ahmed, que arroja piedras para luchar contra los soldados y colonos israelíes. Naturalmente, el juego involucra profundamente al jugador en la causa y en las perspectivas palestinas.

En el juego Ahmed debe llegar inicialmente a la mezquita Al-Aqsa, en Jerusalén, un importante lugar santo islámico, evitando o luchando en el camino contra los soldados y colonos israelíes. Una vez que llega a la mezquita, Ahmed tiene que ayudar a palestinos heridos, encontrar armas y expulsar a soldados israelíes. Hay otros muchos episodios en el juego, incluidos aquellos en los que Ahmed se infiltra en un asentamiento judío y otro en el que sirve como guerrillero en el sur del Líbano. Como suele suceder con este tipo de videojuegos, Ahmed únicamente ataca a aquellos a los que no considera como "civiles" (en esta caso, las fuerzas de ocupación, los colonos y los soldados no cuentan como civiles). A los civiles (todos los demás) no se les hace ningún daño.

Está claro que, en los videojuegos, la condición de "civil" dependerá de las diferentes perspectivas incorporadas al mundo virtual del juego. Resultó que, como demostración de que yo operaba con un modelo cultural diferente, me sorprendió en un principio que los colonos no fuesen considerados como "civiles" ya que no pertenecen al ejército. Pero entonces me di cuenta de que este videojuego acepta un modelo cultural en términos del cual los colonos son considerados como tropas de "vanguardia" de un ejército de ocupación. (...)

Otro modelo cultural que parece estar funcionando aquí es algo que diría más o menos lo siguiente: "La experiencia de la violencia hará a la gente buscar la paz". En términos del mismo modelo, vemos al guerrillero como un personaje que trata de presionar a entidades más poderosas (como, por ejemplo, los Estados), a las que la guerrilla no puede derrotar directamente, para que diriman sus diferencias mediante negociaciones, en lugar de la guerra.

Un modelo cultural que diría: "La experiencia de una violencia abrumadora hará que las entidades menos poderosas abandonen y se entreguen a las entidades más poderosas", es el que parece estar en juego en algunos videojuegos estadounidenses y también en algunos medios de comunicación dedicados a la guerra en el mundo moderno. Obsérvese que, como en todos los modelos culturales, no hay "verdadero" o "falso". (La historia está llena de ejem-

plos y contraejemplos respecto de ambos modelos contrapuestos.) Los modelos culturales están destinados, simplemente, a ayudar a la gente a encontrar sentido para sí mismos y para los demás, y a participar en una actividad conjunta con los demás con quienes comparten esos modelos culturales. (...)

¿Qué sucedería si Under Ash permitiera jugar todo el juego dos veces, una como Ahmed y otra como un colono israelí, del mismo modo que "Allien versus Predador 2" permite ser un marine que lucha contra los alienígenas y el depredador, o un alienígena o depredador que trata de sobrevivir matando marines? Mi suposición es que cuando se han asumido las dos identidades proyectivas, como Ahmed y como un colono israelí, toda la situación nos parecería mucho más compleja de lo que nos parece ahora y nos sentiríamos un poco más reacios a dar por sentada la muerte de cualquiera de los dos. Admito que tal complejidad es mala para aquellos que tratan de mantener viva la guerra.

(James P. Gee [2004], *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*, Málaga, El Aljibe.)

Las preguntas para orientar el debate pueden ser como las siguientes:

- ▶ ¿En qué sentido creen que este ejemplo ilustra la llegada de modelos culturales a la escuela?
- ▶ ¿Cuáles son los que aparecen en el relato del autor sobre el videojuego Under Ash?
- ▶ Si tuviéramos que pensar el problema planteado alrededor de este videojuego en términos de contenidos escolares, ¿cuáles creen ustedes que se ponen en juego en este caso?
- ▶ ¿Comparten la reflexión final del autor, respecto de que si un videojuego permite asumir dos identidades proyectivas opuestas gana en complejidad y en comprensión de diversas perspectivas?
- ▶ ¿Conocen algún otro videojuego, película, programa de televisión, libro, etc., que coloque al jugador, televidente o lector ante una situación de múltiples miradas o identidades?

McDonald's Videogame

"Juegos políticos contra la dictadura de la industria del entretenimiento." Así define sus proyectos Molleindustria, un colectivo de artistas afincados en Milán fundado en 2003. Su último trabajo, McDonald's Videogame, es un proyecto de crítica y contrainformación que permite dirigir a la multinacional de comida rápida. "Dirigir una multinacional no es nada fácil; detrás de cada hamburguesa hay un complicado proceso que el jugador tiene que aprender a gestionar", explica Paolo Pedercini, fundador de Molleindustria.

El jugador tiene que controlar todas las fases de la producción: desde la explotación intensiva de pastos y ganadería, hasta la gestión de los restaurantes y la política de difusión de la marca. "Las relaciones públicas son indispensables para evitar que nuestros enemigos ensucien nuestra marca. McDonald's es mucho más que una cadena de *fast food*, es un estilo de vida, un símbolo de la superioridad de la cultura occidental", se lee en las pantallas del juego. El jugador usa semillas modificadas genéticamente para incrementar sus cultivos de forraje.

El juego propone el empleo de hormonas en el crecimiento de las reses. También es vital el control de las informaciones para que ninguna noticia negativa llegue a la prensa.

El proyecto, distribuido gratuitamente, se inspira en los juegos de simulación y se desarrolla en cuatro entornos –el campo, la explotación ganadera, el *fast food* y el cuartel general– que predicen la insostenibilidad de este proceso.

(R. Boscoy y S. Caldana [2006], "Activismo y juego en una parodia inspirada en la multinacional McDonald's", en *El País*, 20 de abril.)

Las preguntas orientativas son:

- ▶ ¿Qué cuestiones controvertidas creen ustedes que se ponen en juego en este videojuego?
- ▶ ¿Qué contenidos curriculares creen que pueden ser trabajados a partir de este juego?
- ▶ ¿Cómo piensan ustedes que debería actuar el docente, en relación con la actitud de parodia que presenta el videojuego?
- ▶ ¿Conocen otros productos culturales (juegos, películas, series de televisión, libros, etc.) que parodien a empresas, organizaciones, agrupaciones, gobiernos u otras instituciones?

Food Force

El videojuego está destinado a "desarrollar conciencia sobre el hambre" en "los niños de todo el mundo", y la organización que lo acaba de lanzar es el Programa Mundial de Alimentos (PMA). No serán, sin embargo, "los niños del mundo" quienes jueguen a repartir alimentos en zonas de hambrunas, sino más específicamente los niños de países industrializados o los niños pertenecientes a las clases más acomodadas de los países en desarrollo. Es decir, niños con computadoras y con conocimientos informáticos. El videojuego consiste en estudiar zonas en crisis de la imaginaria isla de Sheylan y elaborar estrategias para hacer llegar hasta esos lugares ayuda humanitaria. Los desafíos que implica todo videojuego –las nuevas pruebas del héroe– serán geográficos y políticos. Deberán elegir cómo sortear obstáculos como la existencia de rebeldes armados que no permiten el paso de convoyes por tierra –en cuyo caso podrán optar por vuelos rasantes–, evaluar prioridades para distribuir la ayuda, y también estudiar el terreno, ya que Sheylan está plagada de caminos precarios y riesgosos.

Neil Gallguer, director de Comunicaciones del PMA, indicó que el videojuego surge como una respuesta a la necesidad de "transmitir mensajes a los niños de hoy, ya que es necesario valerse de las tecnologías más modernas". Agregó que "los niños de los países industrializados no saben lo que es irse a la cama con hambre, y el videojuego despertará, de una manera dinámica y emocionante, su interés y su entendimiento de un problema que cuesta más vidas que el sida, la malaria y la tuberculosis juntos".

No cabe duda de las buenas intenciones con las que fue pensado y generado el videojuego, pero es inevitable que la célebre frase del semiólogo Marshall McLuhan le venga a uno a la cabeza al observar este tipo de esfuerzos para adecuar nuevas tecnologías a objetivos nobles. "El medio es el mensaje" sigue latiendo con una fuerza cada vez más potente, toda vez que los niños que crecen entre videojuegos, de acuerdo con informaciones

que la prensa releva muy a menudo, tienen entre sus opciones la guerra como uno de sus entretenimientos principales. Sustituir el juego de la guerra por el juego de la ayuda humanitaria es una buena idea, pero se corren riesgos. Por ejemplo, la banalización de un tema al que esos mismos niños deberían poder acceder a través de la escuela o a través de charlas familiares. El videojuego estaría convirtiendo a los otros niños, los hambrientos que esperan por ayuda, en personajes virtuales, en fantasmas. El riesgo es que este tipo de iniciativas en lugar de devolver a los hambrientos su entidad de personas, los recluya aún más en una categoría virtual en la que de hecho, viven. No existen para el resto del mundo. No padecen, no sufren, sus muertes no son contabilizadas, no generan noticias, no despiertan compasión, no reciben ni empatía ni solidaridad por parte del resto del mundo. El videojuego del PMA es, en todo caso, una buena oportunidad para abrir esta polémica, pero está bastante lejos de ser por sí mismo una herramienta de sensibilización. Los medios se comen los mejores mensajes.

(Sandra Russo [2005], "El videojuego", Agencia de Noticias Pelota de Trapo, APE, 20 de abril.)

Las cuestiones por responder son:

- ▶ ¿Qué sentidos creen que podría adquirir un videojuego de este tipo en el contexto de sus alumnos?
- ▶ ¿Qué cuestiones controvertidas creen que aparecen en un videojuego como el del relato?
- ▶ ¿Cómo podría trabajarse (con el docente, con los compañeros, en el contexto de la escuela) para evitar el riesgo de banalización al que se refiere la autora de la nota?
- ▶ ¿Conocen algún otro videojuego, película, libro, etc., que trabaje en un intento similar (en el sentido de utilizar un género de consumo habitual entre los niños para presentar un tema "controvertido")?

2) Les proponemos que en los grupos reflexionen acerca de la llegada de estos productos culturales a las escuelas. ¿Consideran que estas producciones están presentes en sus escuelas? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿en qué ocasiones están presentes?, ¿quiénes hacen referencia a las mismas?, ¿cuáles son las posiciones más frecuentes de los adultos y los niños ante estos productos culturales en el contexto escolar?, ¿cómo consideran ustedes que estos consumos y productos culturales atraviesan a la escuela y al trabajo pedagógico?

3) En cada grupo, piensen un problema o tema que constituya parte de la realidad de sus alumnos, sus escuelas y sus comunidades, y que consideren "controvertido". ¿Qué dificultades encuentran normalmente para trabajarlos?, ¿podrían abordarlos a partir de materiales culturales como los que discutimos en esta actividad?, ¿conocen algunos?

4) Como cierre de la actividad proponemos que compartan sus conclusiones con el resto de los grupos.

Recomendaciones para el capacitador



En el CD encontrará un artículo del pedagogo catalán y experto en educación en valores, Jaume Trilla: “Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en instituciones educativas”, que aborda la caracterización y condiciones para el trabajo con contenidos y materiales controvertidos, y el rol del docente en dichas situaciones.

Sugerimos que, previo al trabajo con esta actividad, lea y analice el artículo de Jaume Trilla. Allí encontrará criterios teóricos que le serán de utilidad para guiar la discusión al interior de los grupos, y luego, durante el debate.

Para comenzar la actividad, divida al grupo en seis subgrupos y asigne, a cada uno, uno de los fragmentos para analizar. De esa manera, habrá dos subgrupos que trabajen cada uno de los relatos y las preguntas críticas que propone la consigna 1. Le sugerimos que durante esta primera etapa del trabajo realice una observación de lo que se discute en cada grupo y oriente la tarea, proponiendo aspectos que los participantes no estén considerando o complejizando las miradas.

El primer relato, sobre el juego *Under Ash*, aborda una problemática de actualidad, fuertemente controversial y estimulante para el debate. Se refiere al conflicto árabe-israelí y el protagonista del videojuego es un joven palestino, Ahmed, que lucha contra el ejército de ocupación y los colonos israelíes. Por las características del relato, es posible que los participantes se aboquen a discutir distintos aspectos (que pueden ir desde el conflicto en sí, la idea de videojuegos “al servicio” de una causa, hasta la posibilidad de incluir videojuegos de este tipo en sus escuelas, o algunas de las ideas que al autor señala como “modelo cultural”). Esto no debe considerarse una dificultad, sino, por el contrario, aspectos que abren la posibilidad de tener en cuenta diversas perspectivas y cuestiones sobre las que debatir a la hora de pensar en la inclusión de tecnologías (videojuegos, en este caso) en la escuela.

La primera pregunta del caso *Under Ash* se refiere a los modelos culturales que aparecen referidos en el relato de Gee. Tenga en cuenta que la idea no solo es identificarlos, sino, fundamentalmente, discutir el carácter de “modelo cultural” de los mismos: su carácter de guía implícita de las acciones colectivas y de los sujetos que, en parte, deben su fuerza como modelos al hecho de que rara vez se reflexiona sobre ellos. Puede pedirles a los grupos que piensen en otros modelos culturales que consideran que operan sobre sus estudiantes. Como ejemplo, puede referirlos al recuadro “Para leer y reflexionar” de la página 51 del módulo para docentes del presente eje, que refiere al sentido común en buena parte activo, sobre las posibilidades de las niñas en relación con el juego y el deporte, entre otras.

El segundo fragmento, referido al videojuego *McDonald’s Videogame*, permite ingresar a la cuestión del rol del docente en relación al tratamiento de temas o problemas “controvertidos”. En este sentido, puede ser de utilidad llamar la atención a quienes discutan este fragmento sobre las opciones de “neutralidad” y “belligerancia” que Trilla analiza en su artículo, y la idea de que ninguna de ellas representa una opción universalmente válida para el trabajo en el aula. ¿Qué opción parece suponer la inclusión de un videojuego como el que analizan?, ¿por qué?

Otro aspecto sobre el que puede intervenir para ampliar la discusión generada en torno del relato sobre la cadena *McDonald’s*, tiene relación con el contenido en sí del videojuego. En consecuencia, ¿qué contenidos pueden –y deben– ser trabajados a partir de su inclusión? El carácter satírico que el videojuego presenta respecto de la empresa multinacional ilumina algunos aspectos pero puede hacerlo a riesgo de simplificarlos o minimizarlos, es en la escuela donde pueden ser

retomados y puestos en valor, complejizándolos; por ejemplo, introduciendo la discusión respecto de la dieta ideal y la dieta posible de la comunidad de la que la escuela forma parte, o la cuestión de los alimentos transgénicos, entre otros.

El último relato, que comenta críticamente el juego Food Force, constituye una oportunidad para debatir acerca de, al menos, dos cuestiones de las abordadas en este curso. Por un lado, la noción de *edutainment*: Food Force no es un videojuego comercial, sino que está pensado como educativo y está desarrollado por el Programa Alimentario Mundial de las Naciones Unidas con un objetivo específico: llamar la atención de los niños del resto del mundo (que no sufren hambre, parece decir la autora de la reseña) sobre las necesidades de ciertos países o regiones (que parecen remitir a África). ¿Qué aspectos educativos y cuáles de entretenimiento toma este videojuego? ¿Qué riesgos asume al hacerlo? ¿Puede la escuela compensarlos? ¿De qué forma? Ligado a lo anterior, otro aspecto que merece ser resaltado y discutido tiene que ver con la creciente "competencia" que, en materia de definición y producción de contenidos, encuentra la escuela, representada en este caso por el organismo internacional.

La segunda problemática que podría discutirse entre quienes analicen el fragmento sobre Food Force es que, en el caso de los participantes de este curso, podría suceder que se identifiquen con quienes padecen hambre, más que con quienes están en condiciones de ofrecer ayuda humanitaria. Y el modelo cultural que este videojuego presenta parece no tener en cuenta esta posibilidad. ¿Para qué puede servir, entonces, un videojuego como este?

La consigna 2 intenta generalizar el problema planteado en términos de los productos culturales que atraviesan la escuela y poner en debate las posiciones de adultos y niños respecto del tema. Lejos de intentar cerrar la discusión o fijar posiciones moralizantes, creemos que se trata de una buena oportunidad para explicitar las lógicas dudas que estas situaciones controvertidas generan entre adultos, establecer algunos criterios compartidos y, sobre todo, "romper el hielo" para habilitar futuros espacios de discusión y debate en el equipo docente, haciendo menos solitaria la necesidad de responder a este tipo de temáticas controversiales. La consigna 3 solicita a los participantes que piensen en otros contenidos controvertidos pero que consideren propios de la comunidad a la que atienden en sus escuelas. Problemas que consideran de difícil acceso, o que pueden resultar muy discutibles y debatibles, o que contienen necesariamente posturas ideológicas y políticas, o que incluyen modelos culturales contrapuestos entre sus alumnos (o aún, entre sus alumnos y ellos como docentes). Estos temas podrían ser de distinto tipo: desde la discriminación por cuestiones de nacionalidad o la violencia hacia mujeres y niños, hasta los gustos y consumos populares en materia de música, la noción de trabajo y empleo, etcétera.

La puesta en común –consigna 4– debe servir para compartir y discutir las distintas opciones de los grupos. Las opiniones no tienen necesariamente que ir en el mismo sentido, sino que puede darse el caso de que los propios fragmentos utilizados para esta actividad contengan hipótesis opuestas. Mientras el fragmento de Gee sobre Under Ash parece señalar que la posibilidad de ubicarse en el lugar del otro como identidad virtual ofrece ricas oportunidades de aprendizaje, el fragmento de Sandra Russo sobre Food Force podría ir en sentido contrario. En todo caso, es un tema de discusión si el juego con materiales culturales de este tipo constituye una buena oportunidad para descentrarse, comprender posturas y entender, a fin de cuentas, que las controversias sociales no son "blancas" o "negras" (como parece sostener el videojuego sobre McDonald's).

Existen algunos productos culturales que utilizan el recurso de presentar distintos puntos de vista para sostener una historia. Para el trabajo con el grupo, puede ser un recurso interesante sumar algunos otros ejemplos, presentes en libros, películas o programas de televisión. Al respecto, sugere-

rimos una comedia norteamericana de 1991 que, en la Argentina, se presentó en cines y que circula ampliamente en video. En la televisión por cable la ofrecen periódicamente. Se trata de la película "Él dijo, ella dijo" (*He said, she said*), protagonizada por Kevin Bacon y Elizabeth Perkins. El filme fue dirigido a "cuatro manos" por dos directores, un varón y una mujer, y relata la(s) historia(s) de una pareja (su encuentro, vida en común y crisis posterior) desde el punto de vista de ambos protagonistas. En clave de comedia, permite al espectador comprender la mirada de ambos y los desencuentros muchas veces producidos por los malos entendidos o la falta de comunicación.

ACTIVIDAD PRESENCIAL 3: Las alfabetizaciones en disputa

Duración: 45 minutos.

Propósitos de la actividad:

- ▶ Explicitar usos y sentidos atribuidos al concepto "alfabetización".
- ▶ Promover la discusión y la confrontación de opiniones respecto de lo que se considera una persona alfabetizada.

Descripción de la actividad

Esta actividad corresponde a los contenidos del capítulo 2 y es, específicamente, "disparadora" de la discusión y exploratoria de las ideas y concepciones de los participantes respecto del concepto de alfabetización.

Para ello se propone la lectura y discusión, en pequeños grupos, de tres breves "casos" en los que aparecen personas que podrían caracterizarse, o no, de acuerdo con distintos modelos culturales, como alfabetizadas.

Como esta actividad es previa al trabajo sobre los contenidos que la capacitación propone sobre este tema (disponibles en el apartado "Las nuevas alfabetizaciones"), la propuesta tiene que ver con indagar en una serie de conceptos que el sentido común, y muchas veces la práctica escolar también, considera válidos y han resultado naturalizados.

Las producciones de esta actividad serán luego retomadas en la actividad siguiente, en el que los participantes podrán discutir y revisar las posturas asumidas y las concepciones sostenidas.

Consignas para los participantes

1) Proponemos que lean los siguientes tres casos:

- ▶ Matías está en 5º grado en una escuela de una ciudad pequeña. Sus principales ocupaciones, cuando no está en la escuela, son jugar a la pelota, mirar dibujos animados en la televisión, leer revistas de *manga* japonés y jugar a los jueguitos en el ciber. En la escuela no le va muy bien: citada por su maestra, la mamá se enteró de que a Matías le costaba leer una consigna del módulo en voz alta, y que tampoco podía escribir de corrido una redacción sobre algún tema del programa.

- ▶ Laura es maestra de 2° grado en una escuela primaria. El año pasado la escuela fue equipada con varias computadoras y paquetes de software educativo. Los alumnos de Laura tienen bastante dificultad para producir textos escritos, y en su búsqueda de alternativas, ella pensó que utilizar las computadoras para esta tarea podía ser útil, porque a los chicos les resultaría motivador. Decidió ir con su grupo al laboratorio un par de veces por semana y comenzar a trabajar con procesadores de textos para niños. Primero, instaló el programa en la computadora de su casa, para poder enseñar a sus alumnos cómo usarlo. Para su sorpresa, en cuanto los chicos se sentaron frente a las pantallas con el programa abierto, empezaron a “tocar” todos los íconos y terminaron utilizándolo más rápido de lo previsto y con muy poca ayuda. Los chicos de segundo grado están armando una revista con los relatos que escriben de a dos en las computadoras.
- ▶ Carlos tiene 51 años y es profesor en la universidad. Su interés es la literatura del Siglo de Oro español, tema al que le dedica varias horas de estudio por día, fundamentalmente leyendo libros y artículos de revistas especializadas en español, inglés y francés. No tiene televisión en su casa y dejó de ir a leer a los bares porque, se queja, “ahora hay un televisor en todos lados”. Tampoco es muy amigo de las computadoras aunque logra trabajar utilizando el procesador de textos y escribe correos electrónicos, pero casi no navega por internet: tarda demasiado tiempo en buscar algún material y no se siente seguro sobre la confiabilidad de la información.

2) Concluida la lectura se propone que los docentes discutan grupalmente los siguientes interrogantes: ¿qué aspectos o características contribuyen a afirmar que los sujetos se encuentran alfabetizados en uno u otro caso? ¿Qué elementos les permiten hacer esta afirmación? ¿Cómo caracterizarían o definirían el “estar alfabetizado” en cada caso? ¿Dónde dirían que se alfabetizaron los distintos personajes?

Recomendaciones para el capacitador

Para comenzar con la actividad, puede dividir a los participantes para la lectura de los tres casos (consigna 1) y la discusión a partir de las preguntas planteadas en la consigna 2. Como el objetivo es el debate y la confrontación de ideas y concepciones, le sugerimos que promueva la conformación de nuevos grupos (de cinco integrantes, aproximadamente) que, en lo posible, agrupen participantes que no pertenezcan a la misma institución. Una opción es utilizar alguna estrategia lúdica (si el tiempo lo permite) que, a la vez que sirva para conformar los grupos, se convierta en un corte respecto de la actividad anterior.

La idea fundamental de esta actividad es la invitación a que los participantes exploren sus ideas y concepciones respecto de un tópico especialmente importante para la escuela: la alfabetización. Por lo tanto, le sugerimos que, a lo largo de esta actividad, observe la discusión que acontece en los grupos y, ocasionalmente, colabore en el debate incluyendo algunos matices de los casos que los participantes pudieran no estar teniendo en cuenta.

En el primero de los casos planteados, el personaje que será el eje de la discusión es Matías. Aquí es posible que los participantes planteen que Matías no se encuentra alfabetizado, y presenten como argumento las dificultades que tiene en la lectura y escritura escolar. También es posible que planteen que sí lo está, puesto que lee con interés revistas de historietas, por ejemplo. Quizá pueda surgir en la discusión de este caso el hecho de si considerar a una persona alfabetiza-

da es una cuestión de grados (un poco alfabetizado...) o no. Si no surgiera de los participantes, le sugerimos que incorpore al debate (como pregunta o duda) otro aspecto que retoma el caso: qué pasa con un niño que tiene dificultades en la escuela (por lo menos, en cuanto a la lectura y la escritura escolares), pero que utiliza y disfruta de otros materiales culturales (la televisión, los videojuegos, las revistas de historietas) y cuáles podrían ser las implicancias para pensar el sentido de la escuela (y de la alfabetización escolar).

Recuerde que, como en la discusión de los próximos casos, la idea es abrir el debate y las perspectivas, y no intentar lograr acuerdos.

En el segundo de los casos planteados, aparecen dos actores: Laura (la maestra) y sus estudiantes de 2° grado. Aquí el debate gira en torno de quién sabe qué cosas. Este caso puede servir para que los participantes piensen y discutan sobre las alfabetizaciones múltiples (la alfabetización digital en este caso) y sobre la brecha generacional respecto de las distintas alfabetizaciones. Otra cuestión sobre la que puede aparecer el debate (o le sugerimos que la incorpore) es sobre las posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen como herramientas para el logro de la escritura y lectura.

En el tercer caso planteado, Carlos es una persona que desde el sentido común se consideraría "culto" como sinónimo de "muy alfabetizada". Este ejemplo tiene como fin abrir la discusión sobre los medios y las lecturas, sobre la preeminencia del libro (y la página) por sobre la televisión y las computadoras (la pantalla). En este sentido, es un buen inicio para el trabajo posterior sobre el concepto de ámbito semiótico y multimodalidad.

Tenga en cuenta pedirles a los participantes en los pequeños grupos que dejen por escrito las respuestas a los interrogantes, así como algunos comentarios o ideas al respecto. Pueden ser de utilidad para el desarrollo de la siguiente actividad.

Para la realización de la actividad puede sugerirse realizar una lectura de "Las nuevas alfabetizaciones", del módulo del docente (págs. 57 a 67).

Le sugerimos que finalice esta actividad con una breve puesta en común, utilizando un cuadro "de doble entrada" o similar, para plasmar los argumentos de los distintos grupos, intentando reflejar la diversidad de posturas y sin forzar acuerdos o miradas en común.

ACTIVIDAD PRESENCIAL 4: Las alfabetizaciones múltiples

Duración: 90 minutos.

Propósitos de la actividad:

- ▶ Debatir, a partir de los conceptos teóricos, los usos y sentidos atribuidos a la alfabetización.
- ▶ Profundizar el análisis en torno a la problemática que plantean las alfabetizaciones múltiples.

Descripción de la actividad

Esta actividad se propone servir como vehículo para la comprensión de las discusiones teóricas en torno a la cuestión de las nuevas alfabetizaciones.

Nuestra sugerencia es que, antes de presentar las consignas a los participantes, se desarrolle una breve presentación de los conceptos principales tratados en el apartado “Las nuevas alfabetizaciones”.

Muchas de las ideas que se abordan allí pueden resultar novedosas para los participantes; otros conceptos ponen en cuestión algunas prácticas y conocimientos bastante usuales en el trabajo docente. La presentación, entonces, puede dar lugar a una conversación interesante, al contraste de ideas y a la confrontación de perspectivas.

A partir de la presentación, es el momento de pasar a las consignas de la actividad, que, justamente, solicitan a los participantes que, en pequeños grupos (sugerimos que sean los mismos que han trabajado en la actividad precedente) discutan las perspectivas asumidas con anterioridad y piensen en las implicancias de estas transformaciones.

Consignas para los participantes

- 1) En primera instancia se les solicita que retomen las reflexiones que realizaron sobre los casos de Matías, Laura (y sus alumnos) y Carlos y revisen sus concepciones iniciales respecto de quienes y por qué están alfabetizados. ¿Agregarían o modificarían algo de lo que afirmaron en aquella oportunidad?
- 2) Se propone que, en grupos pequeños, discutan en qué sentido esta idea de nuevas alfabetizaciones dialoga con los problemas de lectura y escritura que vienen discutiendo en la escuela. ¿Pueden vincularlos con otros problemas que han detectado? Se sugiere que listen no más de dos iniciativas que podría asumir el equipo de la escuela para enriquecer el proceso de alfabetización de los chicos.
- 3) Se trata, finalmente, de que compartan sus propuestas con los demás colegas y, entre todos, debatan modos de anticipar posibles problemas para implementar lo que elaboraron y estrategias para sortearlos.

Recomendaciones para el capacitador

Le sugerimos que comience con esta actividad inmediatamente después del debate y la producción colectiva de la actividad anterior. Si lo considera pertinente, puede utilizar un gráfico, cuadro, o mapa conceptual donde aparezcan los principales aspectos señalados en el apartado de referencia. A continuación le proponemos un ejemplo de un cuadro-síntesis de lo abordado en “Las nuevas alfabetizaciones”.

Transformaciones en la alfabetización

Transformaciones en el concepto de alfabetización tradicional.

Alfabetización tradicional: enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura.

Década de 1970: Alfabetización como dispositivo social y político.

Alfabetización como continuo

- ▶ durante la vida del individuo.
- ▶ ante cada tipo de nuevo texto.

Alfabetización como logro social: las distintas maneras de leer en relación con los distintos grupos sociales de pertenencia.

Llegada de las TIC, nuevos problemas:

- 1) Paso de la página tradicional a la página digital.
- 2) Hipertexto.
- 3) Aglutinación de funciones de producción de textos.
- 4) Modificaciones en la lectura y los lectores.

Alfabetizaciones múltiples.

Alfabetizaciones con distintos textos.

Nuevas formas de lectura y escritura.

Ampliación de la alfabetización básica a nuevos saberes

Multialfabetización: todas las formas de manifestación comunicativa y cultural.

Lenguaje hablado y escritura dejan su lugar privilegiado frente a lo audiovisual. Paso de la página a la pantalla: domina la lógica de la imagen; necesidad de pensar en la alfabetización audiovisual.

La información circula privilegiadamente en formato digital: necesidad de pensar en la alfabetización digital.

Variedad de sistemas simbólicos y modos de representación.

Ámbitos semióticos: prácticas de grupos sociales que utilizan uno o más modos para comunicar significados.

Desfase generacional: nativos *versus* inmigrantes digitales.

Nuevos retos para la escuela

Probablemente durante su presentación (que podría durar aproximadamente entre veinte y treinta minutos) los participantes acercarán preguntas, dudas o, simplemente, discutirán algunas de las nociones que usted presente. Si esto ocurre, anime a los participantes a relacionar sus inquietudes con las cuestiones discutidas en la actividad anterior, al momento de debatir los tres casos.

 En el CD encontrará un artículo que amplía la explicación respecto del concepto “multimodalidad”: Rodney Williamson (2005), “¿A qué llamamos discurso en una perspectiva multimodal? Los desafíos de una nueva semiótica”, en Actas del Congreso de ALED 6, Santiago, Chile, septiembre de 2005.

Tenga en cuenta que esta noción corresponde al campo disciplinar de la semiótica, y solo recientemente ha sido retomada y divulgada dentro de los estudios en educación, especialmente en aquellos que trabajan sobre los medios y las TIC.

Una vez finalizada su presentación, le sugerimos que proponga a los docentes retornar a los pequeños grupos. Durante esta etapa de trabajo es importante que los participantes puedan reflexionar sobre sus primeras respuestas (las elaboradas en la actividad anterior) y cómo pueden sustentarse teóricamente por los desarrollos presentados, o bien, revisarse y modificarse.

Si durante el desarrollo de la fase de trabajo en los pequeños grupos usted percibe dificultades para la actividad de crítica y revisión, una posibilidad es que los grupos se intercambien los comentarios realizados a la actividad anterior, o bien, que se junten dos grupos y discutan las ideas que tenían al respecto. De esta forma, es probable que los participantes “encuentren” algunas ideas previas y se animen a debatirlas.

Durante el debate, algunos de los aspectos a ser trabajados por los participantes (o aportados por el capacitador para ampliar la discusión) pueden ser:

En el caso de Matías:

- ▶ Los distintos tipos de texto, que implican distintos tipos de alfabetización: las revistas de historietas, por ejemplo.
- ▶ Los textos multimodales que requieren distintas alfabetizaciones: los videojuegos, los dibujos animados, etcétera.
- ▶ El hecho de que los niños no se alfabetizan únicamente en la escuela.
- ▶ La alfabetización sobre los “géneros escolares” (la lectura de consignas, la escritura de redacciones) es una enseñanza particular.
- ▶ La noción de “ámbito semiótico”, la idea de que algunos niños conforman comunidades de práctica en torno a ciertos consumos culturales y “leen” de ciertas formas.

En el caso de Laura y sus alumnos:

- ▶ La discusión sobre “nativos” e “inmigrantes” digitales.
- ▶ Las posibilidades de ampliación de la alfabetización tradicional que aporta el uso de nuevas tecnologías.
- ▶ El lugar de la escuela en la alfabetización tradicional y digital.
- ▶ Las potencialidades de las TIC vía la aglutinación de funciones que permiten, por ejemplo, la edición de una revista por niños pequeños.
- ▶ El hecho de que (como señala Emilia Ferreiro) la escritura ahora es con caracteres, teclado y dos dedos.

En el caso de Carlos:

- ▶ La alfabetización tradicional aborda ciertos textos y ciertos géneros discursivos.
- ▶ La noción de ámbito semiótico que permite, en este caso, discutir la idea de que quien es "culto" está completamente alfabetizado.
- ▶ El hecho de que la alfabetización tradicional, en lectura de materiales impresos, no contempla la enseñanza respecto de lo audiovisual y lo digital.
- ▶ Lo específico de la alfabetización digital, en términos de capacidad de búsqueda, selección y uso activo de la información.
- ▶ Las transformaciones en las condiciones de la lectura a partir de la televisión y las TIC.

La siguiente etapa de esta actividad consiste en la producción grupal de breves iniciativas que ligen la idea de nuevas alfabetizaciones con discusiones que, seguramente, los equipos vienen teniendo en torno al proyecto alfabetizador de la escuela, atendiendo a que, probablemente, el problema se haya planteado en términos de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Se trata de generar un debate que permita incluir y relacionar la novedad de las nuevas alfabetizaciones con los problemas clásicos de la escuela, con la intención que estas ideas enriquezcan el debate.

Finalmente, el pedido de concretar no más de dos iniciativas de trabajo en torno a estos problemas y "someterlas a prueba" entre colegas, permitirá anclar la discusión y tener un banco de ideas que los equipos de distintas instituciones podrán compartir.

Para saber más

En las bibliotecas escolares encontrará algunos materiales de lectura que pueden servir para ampliar conceptos para el trabajo sobre las alfabetizaciones. Recomendamos, en particular:

- ▶ Braslavsky, Berta (2005), *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ▶ Ferreiro, Emilia y Quinteros, Graciela (ed.) (1999), *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José A. Castorina, Daniel Goldín y Rosa M. Torres*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ▶ Petit, Michèle (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

ACTIVIDAD PRESENCIAL 5: Producción de hipermedia y construcción de identidad

Duración: 30 minutos.

Propósitos de la actividad:

- ▶ Experimentar la navegación a través de un hipermedia.

- ▶ Analizar las características de un material hipermedia producido por alumnos de una escuela.

Recursos:

- ▶ Computadoras con el multimedia de la Escuela N° 282 de Centenario. 

Descripción de la actividad

Esta actividad cierra el trabajo sobre los contenidos del Eje 1 de esta capacitación, y a la vez funciona como articuladora entre los conceptos aquí abordados y los que se trabajarán y pondrán en práctica en los dos ejes siguientes, *Alfabetización audiovisual* y *Alfabetización digital*.

La propuesta es que los participantes recorran brevemente el material multimedia elaborado por los alumnos de sexto grado de la Escuela N° 282 de la ciudad de Centenario, Neuquén, y que analicen algunos aspectos del mismo, fundamentalmente aquellos vinculados con las decisiones en la selección, búsqueda y disposición de la información y el material gráfico, visual y sonoro.

La actividad será retomada en el espacio no presencial, cuando se solicite a los participantes que definan, junto a sus alumnos, un tema o problemática para desarrollar un hipermedia, y diseñen brevemente sus características.

Consignas para los participantes

Como señalamos en este último apartado, es posible que los alumnos trabajen en la producción de materiales multimedia (que integran imágenes fijas y en movimiento, sonido, texto escrito, etc.), a partir de las potencialidades que abren las nuevas tecnologías y la característica que hemos mencionado como de "aglutinación de funciones". Esto permite que los estudiantes produzcan o "levanten" fotos, videos o archivos de sonido, los editen y los integren en un solo material con sentido. Estos materiales suelen recibir el nombre de "hipertextos", aunque sería más correcto referirnos a ellos como "hipermedias": a la vez que respetan la idea original del hipertexto, en términos de una sintaxis ramificada y sin un único camino para la recorrida, la posibilidad de establecer conexiones entre sus elementos y las múltiples opciones de lectura permiten integrar diversos medios y modos.

Los alumnos de sexto grado de la Escuela N° 282 de Centenario desarrollaron un hipermedia que sintetiza y presenta el trabajo que realizaron sobre la historia de su localidad. La difusión e intercambio de este tipo de producciones permite que alumnos de otras escuelas y zonas del país (y del mundo) conozcan y comprendan las realidades de otras regiones y contextos humanos, a la vez que desarrollan valores vinculados con la empatía y la convivencia.

Solicitamos a los participantes que:

- 1) Naveguen por el hipermedia de la Escuela N° 282 de Centenario. 
- 2) Se detengan especialmente en los apartados "videos", "fotos" y "archivos de audio".
- 3) Anoten aspectos que les resulten interesantes, inquietudes que quisieran preguntar a algún experto, dudas para compartir con colegas, etc. Estas cuestiones serán luego retomadas en el espacio de trabajo no presencial de este eje, así como en las actividades presenciales de los ejes *Alfabetización audiovisual* y *Alfabetización digital*.

- 4) Luego de recorrer esta producción sugerimos que reflexionen en pequeños grupos acerca de las oportunidades que puede brindar la producción de un hipertexto para abordar la cuestión de la elaboración de textos en la escuela. En este sentido, sería oportuno intercambiar opiniones acerca de las potencialidades de este recurso para revisar el proceso de escritura en torno a: las posibilidades de escribir textos con múltiples aperturas, el abordaje de la argumentación, las estrategias para la elaboración de un texto, los procesos de revisión de los textos escritos, entre otras cuestiones.

Recomendaciones para el capacitador

Se trata de una actividad corta y exploratoria. Le sugerimos que anime a los participantes a navegar los distintos espacios del material multimedia y converse con ellos sobre tres aspectos vinculados con el mismo invitándolos a que los pongan por escrito:

- ▶ Qué tipo de componentes utilizaron los alumnos de Centenario para elaborar el hipermedia (fotos, gráficos, producciones escritas, producciones sonoras). En este momento puede ser de utilidad volver sobre la cuestión de la multimodalidad, que ya se abordó en otros talleres y actividades.
- ▶ Qué estructura propone el material para el recorrido, donde puede hacerse referencia a la lógica hipertextual y al carácter abierto de este tipo de estructuras, retomando la discusión sobre las características de la lectura en pantalla.
- ▶ Qué contenidos aborda el multimedia. Aquí es interesante discutir sobre los conceptos abordados en el último apartado del módulo del docente, donde se discuten los retos que plantean las TIC para pensar la educación: ¿qué oportunidades ofrece la difusión de materiales producidos por una comunidad para la educación para la convivencia y para la educación para la creatividad?, ¿es posible producir dentro de las comunidades escolares de los participantes materiales que "hablen" sobre ellos mismos?, ¿podrían abordarse aspectos complejos de la propia comunidad (en el sentido que en una actividad anterior se trabajó como "controvertido") y mostrarlos a través de un producto multimedia?, ¿cómo se los imaginan?

Sugerimos que cierre esta actividad señalando que la misma será retomada en la Actividad no presencial 3 de este eje, y a través de las actividades de los eje *Alfabetización audiovisual* y *Alfabetización digital*.

Tercera parte: A modo de conclusión

Este último espacio de la capacitación del Eje 1 del curso está dedicado al cierre del primer encuentro, la introducción al encuentro siguiente (correspondiente al Eje 2, *Alfabetización audiovisual*) y la presentación de las consignas de las actividades no presenciales.

Para comenzar esta última parte del encuentro, le sugerimos hacer una breve evaluación y síntesis de lo trabajado durante la jornada. Puede hacerlo solicitando a los participantes que, en el grupo ampliado, respondan las siguientes preguntas (de forma oral y espontánea):

- ▶ ¿Qué aspectos de los abordados rescatarían como interesantes, relevantes, novedosos?
- ▶ ¿Qué herramientas les aportan para su tarea docente?
- ▶ ¿Qué cuestiones consideran que no pudieron comprender acabadamente?
- ▶ ¿Sobre qué fenómenos o conceptos desearían profundizar?

Tenga en cuenta que no es necesario que usted dé respuesta a todos los interrogantes que surjan de los participantes. Por el contrario, la propuesta es que los mismos docentes intercambien apreciaciones y consideraciones. Al mismo tiempo, usted podrá tomar decisiones respecto de los encuentros que restan, le servirá para precisar aquellos conceptos que no están suficientemente claros, para retomarlos en las siguientes clases, podrá sugerir a los docentes lecturas y recursos disponibles o adelantarles aspectos que serán trabajados en los siguientes encuentros. Para hacerlo, le sugerimos que tome nota de las respuestas de los participantes.

Luego de esta breve evaluación de lo trabajado en la jornada, le proponemos que presente a los participantes las tres actividades que deberán desarrollar durante la fase no presencial.

ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 1: Los escenarios futuros de la educación

Propósitos de la actividad:

- ▶ Analizar hipótesis sobre las posibles condiciones de incorporación de TIC en las escuelas.
- ▶ Utilizar los conceptos teóricos para el análisis de situaciones y casos.

Descripción de la actividad

Se trata de una actividad para realizar en forma individual o, idealmente, en pequeños grupos, ya que el intercambio de ideas enriquecerá el análisis que se solicita.

La propuesta es trabajar sobre un fragmento de un artículo escrito por el experto chileno en educación José Joaquín Brunner que relata el uso de la metodología de prospectiva basada en el diseño de escenarios, en un estudio internacional (conocido como Kelburn, por la ciudad escocesa donde tuvo lugar la reunión) en relación con el futuro de la sociedad global e informacional.

- 
En el CD encontrará el artículo “Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información”, al que hace referencia la propuesta. Si bien esta actividad (y la siguiente) se desarrolla en relación con un fragmento específico, el documento puede serle de utilidad en tanto amplía los contenidos abordados en el primer bloque de contenidos del eje.

La propuesta es retomar los cuatro escenarios educativos planteados por Brunner en su artículo donde el autor describe las condiciones en las que las instituciones educativas pueden incorporar las TIC.

Los participantes deben analizar la situación particular de sus escuelas y decidir si el proceso (actual o futuro) de incorporación de TIC puede acercarse a algunos de los escenarios planteados por el autor.

Consigna para los participantes

Seguiremos trabajando sobre el sugerente artículo de José Joaquín Brunner. Se plantea a los docentes que:

- 1) Lean el ejercicio sobre escenarios futuros de la educación.
- 2) Analicen los cuatro escenarios propuestos (E1, E2, E3, E4) a partir de lo discutido en el encuentro presencial, de la lectura de los apartados de este material impreso, de los anexos propuestos en el CD y de lo que conocen y opinan sobre la temática.
- 3) Un interrogante a resolver: ¿cuál o cuáles consideran ustedes que son los escenarios que más se adecuan a lo que sucede (o sucederá) en la escuela en la cual trabajan? Elaboren un documento en el que fundamenten su opinión, y argumenten su elección describiendo las condiciones, experiencias, ideas, objetivos, perspectivas futuras, etc., que permitan contextualizar el caso de su escuela.

Recomendaciones para el capacitador

Le aconsejamos que, para comenzar, explique brevemente a los participantes en qué consiste la metodología de escenarios. Esto será de utilidad para el desarrollo de esta actividad, así como para la siguiente. El fragmento que presentamos a continuación, extraído del libro que registró las conclusiones del estudio de Kelburn, pueden serle de utilidad.

Los principios de una elaboración de escenarios

Ante la rápida e inestable evolución de las tecnologías de información y comunicación (...) y la consiguiente incertidumbre sobre su futuro e impacto social, la elaboración de escenarios puede ser una herramienta valiosa.

Los escenarios no constituyen predicciones ni pronósticos del futuro; son solo una herramienta para que los planificadores y responsables de tomar decisiones puedan vislumbrar futuros posibles tomando en cuenta algunas certezas inamovibles, las cosas que podrían o no podrían pasar y la incertidumbre total.

El pionero de esta técnica fue la compañía Royal Dutch Shell, que como resultado de esta práctica se encontró mejor preparada para responder a la inesperada crisis petrolera de 1973 y a la década del ochenta. Desde entonces, muchas otras industrias la han utilizado para ayudar al desarrollo de infraestructura y servicios. Es especialmente útil en los casos en que las políticas, reglamentos, tecnologías u otros factores pueden alterar una actividad determinada y producir un cambio abrupto. La certeza inicial se puede convertir en incertidumbre o puede surgir una nueva certeza o una nueva incertidumbre.

El proceso para llegar a un escenario es formal y estructurado. Comienza con una sesión de *brainstorming*, con intercambio de ideas y opiniones sobre una situación determinada y sus

variables específicas. Los participantes plantean tanto cuestiones actuales como las que podrían presentarse, digamos, dentro de unos quince años o más. A veces el moderador puede preguntar a cada persona lo que le preguntaría a un oráculo que prometiera responder las tres preguntas más importantes relativas al tema en cuestión.

Las ideas que surgen se agrupan y se analizan para revelar patrones subyacentes. Cada escenario comienza con certidumbres e introduce incertidumbres. La interacción de las diferentes "incertidumbres" disyuntivas (como por ejemplo crecimiento bajo-alto y sistemas fragmentarios-cohesivos) necesitará por lo menos dos escenarios, pero, por lo general, tres o cuatro.

La función del escenario no es solo relatar una historia verosímil, también debe identificar los puntos principales de decisión que habrán de enfrentar las personas encargadas de tomar decisiones, percibiendo los escenarios en relación con sus preocupaciones más profundas y radicales. Estas personas deben estar dispuestas a probar sus decisiones futuras en cada escenario. Los escenarios deben estar siempre vinculados a alternativas realistas y, en última instancia, a las decisiones y a la acción práctica.

El objeto de elaborar escenarios no es demostrar cuál escenario es el más probable. Lo que importa es descubrir y articular los parámetros básicos de una situación creíble, sin tomar en cuenta el hecho de que planificadores y responsables de tomar decisiones consideren que los escenarios pueden llegar a convertirse en realidad. Al señalar los caminos que se abren en el futuro, este proceso puede ayudar a la vez a identificar aquellas áreas que permanecen ocultas.

El taller de trabajo de Kelburn

Con el objeto de explorar si es aplicable esta técnica, el CIID (Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo) y la Comisión de las Naciones Unidas efectuaron un taller de trabajo de una semana en Kelburn, Escocia, en junio de 1996, para producir escenarios sobre las tecnologías de información/comunicación y el desarrollo.

Los participantes eran en su mayoría funcionarios de gobierno a nivel directivo, entre ellos científicos y tecnólogos con experiencia de alto nivel en tecnologías de información y comunicación, así como en políticas sobre estas tecnologías. También se contó con la participación de cuatro expertos en tecnologías de información y comunicación y dos expertos en elaboración de escenarios (Steven Rosell, quien recientemente realizó un ejercicio en Canadá para determinar estrategias para el gobierno en la era de la información; y Barbara Heinzen, que cuenta con diez años en la elaboración de escenarios).

En el taller de trabajo de Kelburn se siguieron los principios básicos de elaboración de escenarios, aunque reducidos drásticamente a un período mucho más breve del acostumbrado. El proceso se inició con las opiniones de los participantes sobre las variables principales y terminó con un conjunto de cuatro escenarios, fundados en información y opiniones pertinentes (incluyendo las de cuatro expertos externos). A lo largo de todo el proceso, los dos facilitadores alentaron a los participantes a pensar más profunda y radicalmente, es decir, en las palabras de Herman Kahn, uno de los pioneros de la elaboración de escenarios, a "pensar lo impensable".

(John Howkins y Robert Valantin [1997], *El desarrollo en la era de la información. Cuatro escenarios mundiales para el futuro de las tecnologías de la información y comunicación*, IDRC y Comisión de las Naciones Unidas sobre Ciencia y Tecnología para el Desarrollo.)

Para saber más

En el sitio del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, http://www.idrc.org.sg/es/ev-9368-201-1-DO_TOPIC.html, puede encontrar el libro que sintetiza el trabajo de Kelburn, en formato digital y en idioma español.

Sugiera a los participantes que desarrollen esta actividad de forma grupal, trabajando en colaboración entre los integrantes de cada escuela. De esta forma, las distintas miradas (de docentes y directivos) podrán ser intercambiadas y discutidas para pensar la situación "real" de la escuela en relación a la incorporación de TIC. Esta actividad constituye, además, una buena oportunidad para pensar en otros escenarios posibles, definiendo y diseñando estrategias colectivas más acordes a las necesidades y oportunidades de la comunidad.

Solicite a los participantes que, en la elaboración del documento, en primer lugar describan la situación de la escuela en relación a las TIC y analicen algunas situaciones relativas al tema: ¿ya poseen equipamiento? Si lo han recibido, ¿qué equipamiento poseen?, ¿cómo lo han dispuesto físicamente?, ¿quiénes lo usan?, ¿para qué tipo de actividades?, ¿cómo se distribuyen los horarios y espacios entre los distintos actores? En otro plano: ¿cuál es la posición de los maestros, directivos, padres, alumnos, en relación con esas TIC?, ¿qué proyectos institucionales han definido para incorporar TIC?, ¿qué propósitos persiguen?, etcétera.

Si aún no han recibido el equipamiento, ¿qué esperan de él?, ¿cuál es la posición de los maestros, directivos, padres, alumnos, en relación con esas TIC?, ¿qué proyectos institucionales han definido para incorporar TIC?, etcétera.

Luego de la descripción y el análisis de su institución, los participantes deberán analizar los cuatro escenarios propuestos por Brunner, tratando de definir cuál de ellos se aproxima más a la situación relatada. La descripción previa debería servir para argumentar la decisión tomada, fundamentando con esos datos las categorías analíticas que el autor denomina "didáctica tradicional" y "didáctica intersubjetiva constructivista", por un lado, y "visión internalista" y "visión externalista", por otro, y que son los ejes sobre los que se construyen los cuatro escenarios educativos en discusión.

Nuevamente, las respuestas serán variadas, en este caso, en relación a la situación de las distintas instituciones de las que provienen los participantes. La capacidad argumentativa y el uso apropiado de los conceptos teóricos serán los aspectos a considerar para la evaluación de las producciones.

ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 2: Producción de hipermedia y construcción de identidad (II)

Propósito de la actividad:

- ▶ Comenzar a bosquejar un hipermedia para desarrollar en el aula.

Descripción de la actividad

Esta actividad continúa el trabajo iniciado en la Actividad presencial 5, en la que los participantes ya navegaron por el material multimedia desarrollado por la Escuela N° 282 de Centenario. Esta propuesta de trabajo no presencial no es el cierre definitivo de la actividad, sino que agrega una etapa más a un proceso que se retomará en los encuentros de los dos ejes siguientes.

En esta oportunidad, la propuesta es que los participantes, en conjunto con sus propios alumnos, seleccionen uno (o varios) temas que supongan un trabajo de análisis y construcción de identidad y que se planteen, luego, plasmarlo en la producción de un hipermedia. Luego de seleccionar un tema, se les solicita que bosquejen una propuesta didáctica para el trabajo de producción multimedia.

Consignas para los participantes

Este espacio continúa el trabajo iniciado en la última actividad del encuentro presencial, en el que navegaron el multimedia desarrollado por los alumnos de la Escuela N° 282 de Centenario, Neuquén.

La propuesta de la presente actividad es que los participantes comiencen a delinear las características de un hipertexto que luego podrán producir junto con sus alumnos. Para ello:

- 1) Que, en el aula, presenten a sus estudiantes la idea de producir un material multimedia, en base a la investigación de alguna cuestión de interés común. Que discutan los potenciales temas o problemas a abordar, el interés que pueden tener para ellos y entre quienes luego se difunda, las posibilidades de conseguir material para elaborarlo (imágenes, información, sonido, etc.). Al momento de desarrollar esta actividad, recuerden las temáticas discutidas durante la Actividad presencial 2 (sobre los videojuegos), y recuperen las problemáticas que en el grupo habían señalado como "controvertidas", que pueden resultar un interesante punto de partida.
- 2) Se propone que bosquejen una estructura sintética del hipermedia a realizar. Para hacerlo, los docentes deben tener en cuenta el modelo de material que ya han conocido y recorrido (el de la Escuela N° 282 de Centenario). Se sugiere que decidan los distintos tipos de contenidos a incluir, analicen las relaciones entre ellos, precisen la forma en que deberían presentarse para quien lo navegue, etcétera.
- 3) Luego, se trata de que los docentes propongan una planificación del proceso de producción de este hipermedia con sus alumnos. Para ello, deben tener en cuenta los tiempos, el tipo de actividades a desarrollar con ellos, los medios tecnológicos que requerirá, etc., como en cualquier otra planificación escolar.

ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 3: Los contenidos de las TIC (II)

Propósitos de la actividad:

- ▶ Analizar las potencialidades pedagógicas de un videojuego.
- ▶ Producir comunicaciones evaluativas sobre productos culturales.

Descripción de la actividad

Nuevamente, en este caso, se trata de una actividad que retoma y continúa un trabajo iniciado en el encuentro presencial. En la Actividad presencial 2, "Los contenidos de las TIC", los participantes han discutido tres relatos que comentan o analizan tres videojuegos. Uno de ellos es el que aquí se retoma: el McDonald's Videogame. La propuesta es que los participantes lo naveguen (jugándolo) y, a partir de esta interacción, analicen sus particularidades y escriban una breve reseña en la que comuniquen una síntesis de su trabajo analítico.

Consignas para los participantes

Durante el encuentro presencial se han abordado, en la Actividad presencial 2, tres relatos sobre algunos videojuegos que abordan problemáticas y contenidos que pueden ser considerados controvertidos. Uno de estos videojuegos es el conocido como McDonald's Videogame.



En el CD encontrará el videojuego McDonald's Videogame.

Se propone a los docentes que:

- 1) Ejecuten el videojuego.
- 2) Recorran el tutorial del videojuego, donde encontrarán información respecto de su funcionamiento.
- 3) Jueguen tantas veces como quieran...
- 4) Luego, supongan que son colaboradores de una revista dirigida a maestros y que escriban una breve reseña para la sección "Novedades en tecnología", en la que presenten el videojuego en cuestión a sus colegas, refiriéndose especialmente tanto a las posibilidades como a las limitaciones que tiene para su uso en el aula. Es importante señalar que en el texto deberán aparecer conceptos y situaciones clave trabajadas en este eje.

Recomendaciones para el capacitador

Proponga a los participantes que se transformen en jugadores. Tal como señala el experto James P. Gee (quien escribió el relato sobre el juego Under Ash que utilizamos para la Actividad presencial 2a), para analizar los videojuegos no alcanza con recorrerlos y observarlos: es necesario ponerse en la piel del jugador, a quien va dirigido el producto, para entender todas las posibilidades que ofrece, y comprender sus virtudes y limitaciones.

A continuación enumeramos una serie de preguntas que se pueden sugerir como criterio para analizar un videojuego y confeccionar el documento acerca del mismo:

- ▶ ¿Cuál es el propósito del juego?
- ▶ ¿Qué sensaciones despierta al jugar?
- ▶ ¿Cómo es la estética de su diseño?
- ▶ ¿Qué habilidades y/o pericias privilegia?
- ▶ ¿Cuál es la complejidad y qué dificultades presenta?

- ▶ ¿Qué vinculaciones hay entre el tema del juego y los intereses que tiene o que espera despertar en sus alumnos?
- ▶ ¿Cuáles son los valores y las posiciones ideológicas que están presentes en el juego?

Al formular estas preguntas de guía el capacitador tiene, además, la oportunidad de recoger inquietudes surgidas durante el eje y retomarlas, agregando otros interrogantes a la lista anterior.

El encuentro finaliza con una breve presentación de los temas que se van a trabajar en el primer encuentro del Eje 2, *Alfabetización audiovisual*.